

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 4 рази на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 1.2019

Черкаси – 2019

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391–11191Р від 25.06.2015**

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам формальної, неформальної та інформальної освіти. У статтях презентуються результати досліджень різних аспектів розвитку освітніх систем, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, неперервність професійної освіти тощо.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск № 1.2019 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 5 від 07.02.2019).

*Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах **Index Copernicus** (ICV 2017: 64,11), **Research Bible**, **CiteFactor**, **Scientific Indexing Services** та реферується Українським реферативним журналом «Джерело».*

Редакційна колегія серії:

Голова: *Десятов Т.М.*, д. пед. н., проф., Засл. працівник освіти України; **Заступник голови:** *Лодатко Є.О.*, д. пед. н., проф.; **Члени редколегії:** *Архипова С.П.*, д. пед. н., проф.; *Бондар І.І.*, проф., Народн. художник України; *Вовк О.І.*, д. пед. н., проф.; *Данилюк С.С.*, д. пед. н., проф.; *Коломієць О.Г.*, д. пед. н., доц.; *Кукуленко-Лукьянець І.В.*, д. психол. н., доц.; *Ніколаєску І.О.*, д. пед. н., доц.; *Симоненко Т.В.*, д. пед. н., проф.; *Тарасенкова Н.А.*, д. пед. н., проф.; *Шпак В.П.*, д. пед. н., проф.; *Авишенюк Н.М.*, д. пед. н., с. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); *Арутюнян Н.К.*, д. пед. н., проф. (Среванський держ. ун-т, Республіка Вірменія); *Борисов В.В.*, д. пед. н., проф.; Засл. діяч науки і техніки України (Хортицька нац. навч.-реабіл. акад. Запорізької обл. ради); *Будник О.Б.*, д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника); *Галус О.М.*, д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); *Гуржій А.М.*, д. техн. н., проф., дійсний член НАПН України, Засл. працівник освіти України; *Еркибаєва Г.Г.*, д. пед. н., проф. (Міжнар. Казахсько-Турецький ун-т ім. Х.А. Ясаві, Республіка Казахстан); *Жорова І.Я.*, д. пед. н., доц. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради); *Клим-Климашевская А.*, д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седльце, Республіка Польща); *Клявіна А.*, д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); *Кондрашов О.*, д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); *Малафійк І.В.*, д. пед. н., проф. (Рівненський держ. гуманіт. ун-т); *Мікаєлян Г.С.*, д. пед. н., проф. (Вірменський держ. пед. ун-т імені Х. Абовяна, Республіка Вірменія); *Назаренко Г.А.*, д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); *Омельченко С.О.*, д. пед. н., проф., Засл. працівник освіти України (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); *Пономаренко Т.О.*, д. пед. н., проф. (Київський ун-т імені Бориса Грінченка); *Рангелова Е.*, д-р габ., проф., президент Асоціації професорів слов'янських країн (Софійський ун-т ім. Св. Климента Орхідські, Республіка Болгарія); *Рудишин С.Д.*, д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); *Скворцова С.О.*, д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); *Федосова І.В.*, д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Приазовський держ. техн. ун-т»); *Харадзе Е.М.*, д. пед. н., асистент проф. (Тбіліський держ. ун-т ім. Іване Джавахішвілі, Грузія); **Секретаріат:** *Гнезділова К.М.*, д. пед. н., проф.; *Пакушина Л.З.*, к. пед. н.; *Сердюк З.О.*, к. пед. н., доц.; *Яцина С.М.*, к. пед. н.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту. Тел. (0472) 51-36-02
web-sайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>; *e-mail:* lodatko@gmail.com

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ



DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-3-15

ORCID 0000-0003-3214-7675

ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович,

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології,
директор ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва,
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького
e-mail: desyatov50@ukr.net

УДК 374.7

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯПОНІЇ: СУЧАСНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА, ПРАКТИКА І ПРОЦЕС ЦІЛЕФОРМУВАННЯ

У статті доведено, що вплив інтеграційних процесів, зростання ролі глобалізації вимагають необхідності принципової зміни ролі педагога, його взаємовідносини з учнями, його перетворення в організатора пізнавальної діяльності учнів, а учнів – в активних суб'єктів пізнання і перетворення. Зазначено, що реалізація завдань підготовки педагога залежить від стану педагогічної освіти, що потребує об'єктивного аналізу накопиченого світового досвіду базової та післядипломної педагогічної освіти – найважливішого джерела визначення стратегії сучасної професійно-педагогічної підготовки вчителів. Досліджено, що серед країн, які останніми роками пов'язують з системою освіти свої разючі успіхи у соціальному, економічному, політичному житті – Японія, яка представляє східно-азійський тип освіти та педагогічної освіти, де відбувся унікальний синтез англосаксонського, європейського та національного педагогічного досвіду.

Наголошено, що розвиток освіти Японії тісно пов'язаний з демографічною ситуацією, земельним розвитком, економікою і суспільством. Тому політика і планування в галузі освіти включені до Японських державних економічних планів, а також до Національних планів державного розвитку, що затверджуються Кабінетом Міністрів.

Підкреслено, що перед загальноосвітньою школою поставлене стратегічне завдання – формувати здатність і мотивацію до самоосвіти. Шкільна освіта має створити фундамент навчання протягом життя. Доведено, що учитель в японській школі виконує безліч функцій, відповідаючи не тільки за якість навчання, а й дисципліну учнів, організацію їх вільного часу. Саме тому держава здійснює суворий добір серед випускників ЗВО, які виявляють бажання обрати вчительський фах. В Японії діє відкрита система здобуття професії вчителя, яка допускає підготовку не тільки на педагогічних факультетах, а й на всіх інших відділеннях університетів і коледжів.

Ключові слова: інтернаціоналізація; лібералізація; уніфікація; культивування; безперервна освіта; індивідуалізоване навчання; конфуціанство; децентралізація; програмно-цільовий підхід; трансформація.

Постановка проблеми. Цілеспрямоване входження України у світову спільноту вимагає проведення всебічного аналізу провідних напрямів розвитку освітньої практики, що вимагає необхідності використання та адаптації міжнародних освітніх стандартів і критеріїв оцінки якості у сфері національної освіти.

Результати, яких досягла середня освіта Японії, переконливо демонструють актуальність дослідження особливостей організації навчального процесу в японських школах для подальшого застосування педагогічних інновацій цієї країни в українській школі. Здобуваючи освіту, вважають японці, людина готує себе не до якоїсь конкретної вузької сфери діяльності, а до життя. Оскільки життя сьогодні динамічне й змінюване, жителі Японії переконані, що тільки маючи широкий світогляд, людина може успішно орієнтуватися в усіх його нюансах. До того ж, загальна освіта, на думку японських дослідників, сприяє розгортанню творчих здібностей, так необхідних мозковим трестам фірм.

Вітчизняна педагогічна думка в останній роки активно переосмислює освітню політику країни. Адже багато класичних проблем, серед них і питання якості освіти, набувають нового змісту. У зв'язку з цим вивчення та аналіз оцінки досягнень Японії щодо забезпечення якості на інституційному та національному рівнях без сумніву є цінним для українських науково-педагогічних працівників, що стало предметом нашої роботи.

Мета дослідження. Зважуючи на актуальність окресленої проблеми, метою дослідження є проведення аналізу провідних напрямів еволюції освітньої практики в Японії, використання та адаптації японського досвіду забезпечення якості освіти в українській системі вищої освіти.

ти. Ураховуючи схожість змін в освіті і перетворень, які відбуваються у національній системі педагогічної освіти, узагальнений, теоретично осмислений досвід впровадження Японії може бути цінним для України.

Теоретичні основи та методи дослідження. Вирішення проблеми якості освіти шляхом використання та адаптації провідних напрямів розвитку освіти Японії є предметом наукового дослідження вітчизняних й зарубіжних науковців, як А. Джуринський, А. Кирда, О. Михайличенко, І. Кадзуо та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед країн, які останніми роками пов'язують з системою освіти свої разючі успіхи у соціальному, економічному, політичному житті – Японія та Південна Корея. Разом з Китаєм вони представляють східноазійський тип освіти та педагогічної освіти. Хоча Японія та Південна Корея зазнали сильного американського впливу, їх освітні сфери зберегли азійську своєрідність. Ця особливість, щонайперше, полягає у значній централізації управління освітою, сильному впливі держави на всі аспекти освітнього життя, незважаючи на достатньо розвинутий приватний освітній сектор (наприклад, в Японії 75% ЗВО є приватними).

Остаточне становлення сучасної системи освіти Японії припадає на 70-ті рр. XIX ст. – добу, позначену коли відбувся унікальним синтезом англосаксонського, європейського та національного педагогічного досвіду. Результати, яких досягла середня освіта Японії, переконливо демонструють актуальність дослідження особливостей організації навчального процесу в японських школах для подальшого застосування педагогічних інновацій цієї країни в українській школі. Не є зайвим нагадати, що через географічну віддаленість Японії від України та відносно слабкі політичні, економічні та наукові зв'язки українські науковці довгий час не мали можливості досліджувати освітній процес у Японії, так само як і особливості його організації. Вивчення цієї проблеми ускладнює той факт, що японська система освіти постійно вдосконалюється, пропонуючи нові шляхи вирішення педагогічних проблем, у результаті чого дослідження навіть лише кількарічної давнини значною мірою втрачають свою актуальність.

Практичною і теоретичною основою процесу створення нової системи освіти Японії став Основний закон про освіту 1947 р. З післявоєнного часу і до сьогодні він офіційно визнаний втіленням демократичних принципів освіти в Японії.

У преамбулі цього закону записано, що на школу покладено обов'язок формувати демократичну націю, яка сповідує ідеали людяності та миру. У статтях 1 і 2 визначаються загальні цілі освіти: гармонійне формування особистості в дусі правдолюбства і справедливості, поваги до індивідуальності, ушанування праці і глибокого почуття відповідальності, а також виховання духу самостійності, необхідного для будівництва миролюбної держави і суспільства.

Вищезгаданий закон окреслив й інші важливі цілі: 1) виховання в дусі співробітництва, взаєморозуміння і незалежності; 2) розвиток розуміння сучасного і традиційного, готовності до міжнародної співпраці; 3) передача знань й умінь, необхідних у повсякденному житті: режим харчування, культура одягу, домоведення, знання про виробництво тощо; 4) удосконалення знання японської мови; 5) викладання математичних знань; 6) формування знань про природу, уміння спостерігати природу; 7) зміцнення духу й тіла, культивування навичок щасливого й гармонійного особистого життя; 8) прищеплення базових знань музики, мистецтва, літератури тощо [1, с. 6–8].

Отже, Конституція, Закон про освіту, Закон про шкільну освіту (1947), Програма освіти та інші нові нормативні акти, що з'явилися незабаром після війни, визначили в демократичному дусі загальні цілі та принципи освіти й виховання Японії.

Здобуваючи освіту, вважають японці, людина готує себе не до якоїсь конкретної вузької сфери діяльності, а до життя. Оскільки життя сьогодні динамічне й змінюване, жителі Японії переконані, що тільки маючи широкий світогляд, людина може успішно орієнтуватися в усіх його нюансах. До того ж, загальна освіта, на думку японських дослідників, сприяє розгортанню творчих здібностей, так необхідних мозковим трестам фірм.

Розвиток освіти в Японії також тісно пов'язаний з демографічною ситуацією, земельним розвитком, економікою і суспільством. Тому політика і планування в

галузі освіти включені до Японських державних економічних планів, а також до Національних планів державного розвитку, що затверджуються Кабінетом міністрів.

Серед обов'язкових інвестицій на соціальні потреби центрального і місцевих урядових органів частка сфери освіти щорічно зростає, розширюються статті витрат на бібліотеки, музеї, культурні центри, басейни, гімнастичні зали і спортивні майданчики.

Початкова і середня освіта – пріоритетні об'єкти, у фінансуванні яких Японія випереджає Сполучені Штати, Францію, Німеччину та інші розвинені країни [2].

На сучасну освітню політику, практику і процес цілеформування значно впливають доповіді Центральної ради з освіти. Найвідоміші з них: «Основні напрями розвитку освіти, що відповідає вимогам сучасного суспільства» (1971), «Про міжнародний обмін у галузі освіти, науки і культури» (1974), «Про підвищення якості підготовки вчителів» (1978), «Про суспільство і культуру» (1979), «Про безперервну освіту» (1981), «Про основні напрями шкільних підручників» (1981) та інші законодавчо-нормативні документи.

Наприклад, проект «Пошук моделі освіти для ХХІ століття» (1984) визначив нові нагальні потреби педагогічної системи: необхідність організації неформальної освіти для громадян «третього віку» (за 60 років) та подальше розширення системи дошкільної освіти.

Автори П'яти принципів реформи системи освіти, спрямованої на ХХІ століття (1984) наголосили на тих аспектах сучасної освітньої системи, які мають бути змінені в ході майбутньої реформи: система вступних іспитів до вищих навчальних закладів, що завдає шкоди нижчим ступеням освітньої системи; надмірна уніфікація системи освіти; перегин у бік культивування серед учнів та студентів свободоловства і прав на шкоду вихованню почуття обов'язку і відповідальності; погіршення дисципліни учнів у школі й вдома. У документі названі основні напрями, за якими, за задумом укладачів, має здійснюватися реформа: інтернаціоналізація освіти, її лібералізація, плюралізація, посилення інформативності, збільшення поваги до людської особистості.

Готуючи проведення реформи, закон переслідує мету – підняти загальний осві-

тний рівень робочої сили. Крім того, робляться спроби внести певні корективи в суспільну свідомість, що диктуються вимогами сучасного етапу науково-технічного прогресу. Якщо до цього часу психологічною основою бурхливого економічного зростання в Японії був колективізм японського типу – «групізм», то тепер явно робиться наголос на розвитку індивідуальної творчості, необхідність якої диктується ерою комп'ютеризації. Особливе значення в реформі надається моральному вихованню та впровадженню системи «освіти протягом життя».

З цього часу ідея безперервної освіти прийнята як стратегічна і покладена в основу освітньої політики країни. «Наша головна стратегія, – йдеться в документі, – перехід до безперервної освіти, яка буде освічувати та збагачувати людину все життя» [3, с. 78].

В 90-х рр. ця концепція стає одним із наріжних каменів шкільної політики Японії та отримує подальший розвиток у постанові Міністерства освіти «Заходи щодо розвитку освіти протягом життя як відповідь на нові соціальні тенденції» (1992).

За висновками ідеологів освіти протягом життя, вона складається з двох взаємопов'язаних процесів – формального навчання в закладах різного типу і неформальної (соціальної) освіти за стінами освітніх установ.

Перед загальноосвітньою школою поставлена стратегічна мета – формувати здатність і мотивацію до самоосвіти. Шкільна освіта має створити фундамент навчання протягом життя. Адже неможливо навчити в школі всіх і всьому.

Тобто школа розглядається як база і стартовий майданчик безперервної освіти. Поза школою ж створюються інші навчально-виховні структури. Співробітництво таких структур із шкільними закладами, створення при вищих навчальних закладах мережі освітніх курсів, врахування регіональної специфіки, залучення до співробітництва приватних компаній координується на загальнодержавному, префектурному і муніципальному рівнях.

Двоєдиною метою будь-якої освіти є досягнення певного рівня підготовки і формування здатності набувати нові знання і вміння. В Японії така стратегічна мета називається «гакюреку». Японські вчені (Такеда Масанао, Судзукі Синьичі та інші) відзначають, що структура гаку-

реку на сучасному етапі зазнає важливих змін через необхідність виховувати потреби берегти природу, бути відповідальним за оточуючий світ, брати участь у розв'язанні екологічних проблем. Новим компонентом гакуреку стало завдання зробити навчання більш мотивованим через формування відчуття задоволення від занять.

Тому інший документ – Положення про реформу японської школи (1985) – передбачає переміщення акценту на розвиток пізнавальної і творчої активності учнів, подальше розповсюдження шкіл для обдарованих дітей.

У доповіді Центральної ради у справах освіти «Реформи освітніх систем для їх адаптації до сучасності» (1991) гостро засуджуються уніфіковані, стандартні критерії оцінки знань учнів старших середніх шкіл і пропонується створити різні навчальні заклади, де діти зможуть учитися у вільній атмосфері, а їхні успіхи будуть оцінюватися більш диференційовано.

Тому ключовими напрямками нової шкільної реформи визначено якість освіти, фактичну рівність при її отриманні, індивідуалізоване навчання, п'ятиденний навчальний тиждень, диверсифікацію програми старшої середньої школи, професійну орієнтація в молодшій середній школі.

У філософії, закладеній в основу нової шкільної політики, окреслено чотири пріоритети: 1) виховання духовності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей; 2) формування громадянських якостей; 3) формування здатності до самоосвіти й адаптації до соціальних змін; 4) виховання поваги до культури і традицій власного та інших народів.

Цілі й пріоритети виховання в Японії теж мають свої особливості. Хоча в структурному плані японська система загальної освіти значною мірою нагадує американську, це стосується в основному формальної побудови школи. За своїм змістом, а особливо за духом, японська школа є унікальною.

Буддизм і конфуціанство становлять світоглядний аспект японської філософії освіти. Із буддизму японські педагоги перенесли до навчальних закладів ідеї про самодисципліну, наполегливість, цілеспрямованість, обмеження бажань. Конфуціанство лягло в основу розробки у 50-х рр. системи етичного виховання «дотоку», а в 1962 р. – «програми форму-

вання людини» («хітодзукури»). Хоча програма передбачає досягнення двох цілей (підвищення рівня науково-технічної освіти населення й ефективності етичного виховання учнів), саме друга мета стала головною. Ідеї Конфуція про повагу до батьків і старших, про обов'язок, ввічливість і шанобливість знайшли нині офіційне закріплення в урядових документах.

З одного боку, японська школа копіювала і копіює ідеї та досвід Заходу, з іншого – власні традиції є завжди врахованими. Так, у другій половині XX століття в Японії стає надзвичайно популярним і впливає на формування цілей освіти прагматичне вчення відомого американського філософа і педагога Джона Дьюї. Деякі його теорії виявились співзвучними з основними ідеями японської філософії освіти: про безперервну освіту; про неприпустимість суперництва між окремими учнями; про необхідність соціального виховання та забезпечення за допомогою освіти життєвого успіху. Саме вони й дістали найповніше висвітлення і розповсюдження. Інші ж думки Дьюї залишились неприйнятними для японців: ідея про те, що вчитель повинен залишатися на другому плані, а учень керувати ним; заперечення зубріння, тобто того самого стилю навчання, який склався на Сході; скорочення обов'язкового навчання.

Позашкільна освіта, чи соціальне виховання має давні національні корені й отримала розвиток незабаром після другої світової війни у вигляді створення «класів молоді», курсів при бібліотеках, музеях, культурних центрах. Уже змалку в японців цілеспрямовано виховують позитивні морально-етичні якості. Мало не центральною у способі життя й у вихованні є ідея громади і соборності. Тому Японія – одна з небагатьох країн, де немає серйозних конфліктів між сім'єю і школою, де співробітництво постійне та інтенсивне. В країні справдавна культивується ідея приналежності до багатомільйонної сім'ї, символічним головою якої є імператор. У зв'язку з цим зрозумілими є вподобання багатьох японських педагогів. Одні вважають, що культ природи дитини звужує можливості та результати виховання, оскільки для неї стає урізаною багатобарвність оточуючого світу. Виховання як освоєння картини світу можливе лише через соціум, тому воно має бути, перш за все, суспільним.

З іншого боку, гуманізація виховання, тобто поворот до особистості, виховання незалежності, формування евристичного мислення є веліннями часу.

Розмірковуючи над відомою педагогічною колізією – конфліктом індивідуума й групи, багато японських педагогів наголошують на необхідності зменшувати егоцентризм окремих школярів. Утім, вони не хочуть перетворення колективу на м'ясорубку особистості. Пропонується стратегія зустрічного руху, коли дитячий колектив допомагає адаптуватися всім своїм членам. Дитина має без остраху вступати в колектив, оскільки в нім їй доведеться провести майже все життя.

Крім основних нормативно-правових актів, які мають загальний, універсальний характер, японська школа керується рядом документів, де конкретизується програма виховання учнів. У 1962 р. кабінетом Ікеда розроблена Програма політики в галузі освіти, спрямована на формування людини. Загальна ідейна направленість програми була конкретизована в проекті «Бажаний образ людини».

Згодом на зміну концепції «бажаного образу людини» прийшла концепція «бажаного образу громадянина», а теорія «розвитку людських здібностей», доповнена та виправлена з урахуванням «японської національної традиції», втілювалась у концепції «освіта протягом життя». Затвердилась настанова на використання освіти як засобу формування «національної єдності», яка супроводжувалась підсиленням контролю з боку держави над навчальним процесом та все більшою централізацією управління школами.

У 1996 р. Центральна рада у справах освіти видала «Опис ідеального японця», де були визначені 16 якостей, розділених на чотири групи:

1) якості індивідуальні – бути вільним, розвивати індивідуальність, бути здебільшого самостійним у своїх справах, володіти своїми бажаннями, мати почуття пієтету;

2) якості члена сім'ї – бути здатним перетворити свій дім на місце любові, відпочинку, виховання, зробити свій дім відкритим;

3) якості члена суспільства – бути відданим своїй роботі, сприяти добробуту суспільства, бути творчою людиною, поважати соціальні цінності;

4) якості громадянина нації – бути патріотом своєї країни, шанувати дер-

жавну символіку, мати найкращі національні риси.

Після закінчення «холодної війни» в педагогічних колах Японії стверджується Концепція виховання жителів Землі – спільного дому людства.

Японія – одна з небагатьох найбільших країн світу, гомогенних в етнічному й культурному відношенні. Проте останнім часом в Японію прибувають вихідці з інших країн Азії, постійно чи тимчасово проживають європейці й американці. Отже, школа поставлена перед необхідністю мультикультурного (полікультурного) виховання, тобто врахування культурно-освітніх інтересів національних меншин та іноземців. У руслі тенденції до інтернаціоналізації у підростаючого покоління пропонується формувати якості, які дозволять жити в мирі та згоді з іншими народами, що мають свою історію, традиції і культуру. У зв'язку з цим, особлива увага приділяється переорієнтації викладання іноземних мов.

Наприкінці XX – початку XXI століття часткова децентралізація системи освіти, перерозподіл функцій і ролі центру та місцевих органів освіти, розширення прерогативи місцевих структур дозволили вести розробку освітніх цілей і на рівні окремих навчально-виховних закладів. Як приклад, розглянемо концепції кількох навчально-виховних закладів Японії, що містять їхні цілі освіти. Так, із концепції початкової школи Ікего можна зрозуміти мету цього освітнього закладу – надання навчального досвіду, що призначений залучити та забезпечити можливість усім учням набувати знання для участі у всесвітніх процесах. «Ми створюємо та культивуємо структурне середовище, яке є несуперечливим, безпечним і незмагальним. Ми задовольняємо емоційні, інтелектуальні й фізичні потреби кожної дитини, творчо використовуємо відповідні методи навчання, розраховані на різні навчальні стилі. Ми плем'яємо бажання навчатися протягом життя та розв'язувати проблеми через значущі й практичні зв'язки зі світом. Ми створюємо партнерство школи і дому завдяки відвертому спілкуванню і співпраці», – зазначають вчителі й вихователі.

Крім того, у своїй щоденній роботі педагогічний колектив Початкової школи використовує зрозуміле, коротке і своєчасне спілкування серед колег, батьків і громади. Культивує професійні стосунки,

що відображають високий рівень довіри, відповідальності та гнучкості. Заохочує інновації та експерименти, демонструючи прийняття і повагу до колег, батьків та учнів. Школа Ікего забезпечує середовище, де учні працюють як окремі особистості та співпрацюють у межах культурної різноманітності. Учні демонструють усвідомлення навчальних можливостей, які вони мають у межах програми, що вчить розв'язанню проблем, прийняттю рішень та академічним навичкам. Учні вчать розглядати помилки як навчальні інструменти, що дозволяють їм переживати радість навчання.

На веб – сторінці середньої школи Мінаміно знаходимо освітні цілі цього навчального закладу: «Погоджуючись з Конституцією Японії, основним законом про освіту та навчальним курсом, цінуючи дух поваги до людей, плекаючи співчутливу, гуманну, незалежну і творчу думку та прагнучи виховати учня, який здатен зробити значний внесок у всесвітню спільноту, ми визначаємо наступні освітні цілі: бути особистістю, здатною до самоосвіти; бути особистістю, що зміцнює дух і тіло; бути особистістю, що мислить» [4].

Важлива складова мети цієї середньої школи – формування в учнів звички і завзяття до навчання, поваги до прав людини. Далі у концепції визначається основна стратегія та адміністративна політика, яка дозволить втілити навчально-виховні цілі школи в життя.

З місії університету Васеда та педагогічного коледжу при університеті видно більш загальний, перспективний масштаб університетських цілей: підтримувати самостійність навчання, сприяти практичному застосуванню знань та виховувати гідних громадян – і вузько спеціальний характер цілей педагогічного коледжу: підготувати вчителів для молодших і старших середніх шкіл та спеціалістів для закладів соціальної освіти; готувати студентів до кар'єри в інших галузях, де може застосовуватися обізнаність в гуманітарних дисциплінах, суспільних та інших науках; підготувати студентів для продовження навчання в аспірантурі [5].

Знайомство з подібними документами у початковій, середній і вищій школі призводить до такого важливого висновку: в японській педагогіці й освітній політиці, як в західноєвропейській і американській, розробка змісту педагогічних

цілей ведеться диференційовано. Крім загальнодержавних, є розробки цілей по окремих ступенях освітніх установ, по окремих навчальних закладах, нарешті, по окремих курсах і темах занять.

Наприклад, в Програмі оновленого курсу моралі, що посідає надзвичайно важливе місце в навчально-виховному процесі японських закладів освіти, визначаються три основні напрями: 1) впровадження певних соціальних норм у свідомість молоді у вигляді моральних цінностей і формування групової свідомості; 2) «інтернаціональне» виховання, пов'язане з орієнтацією на широкі міжнародні контакти; 3) впровадження думки про причетність кожної дитини до японських традицій як їх нащадків та майбутніх творців [6, с. 22]. Вищезгадані цілі конкретизуються у відповідних завданнях.

До того ж, кожна школа в Японії одержує певну самостійність при розробці цілей курсу морального виховання та шляхів їх досягнення. В актах Міністерства освіти надається схема, що визначає цілі морального виховання:

- 1) курс, що проводила школа до цього часу;
- 2) рівень моральних якостей учнів даної школи;
- 3) погляди на моральне виховання з боку викладачів школи;
- 4) особливості поглядів на моральне виховання в даній місцевості.

В анкеті для викладачів загальноосвітніх шкіл, розробленій Міністерством для оцінки ефективності курсу, серед 20 запитань ставиться й таке: «Чи наводяться в шкільних річних планах морального виховання, окрім назви та цілей, основні етапи їх досягнення та необхідні матеріали»? Так практично реалізується урахування місцевих, конкретних умов у висуванні й реалізації навчально-виховних цілей.

Цілі, сформульовані в програмних документах японських шкіл Ікего, Мінаміно, педколеджу університету Васеда показові ще в одному плані. На відміну від західноєвропейських та американських навчальних закладів, де інтереси дитини висуваються на перший план, японські педагоги вважають, що виховання має бути, перш за все, суспільним. Щоб зменшувати егоцентризм школярів і, в той же час, зберігати особистості, пропонується стратегія зустрічного руху, тобто допомога у адаптації кожному чле-

ну колективу. Центральною фігурою навчально-виховного процесу виступає не тільки учень, а й учитель. Поряд із розвитком навичок мислення та розв'язання проблемних завдань використовується й традиційне заучування.

Властивим японській педагогіці є формування японського духу, японського способу життя, національних почуттів, поваги до японської культури, вірності заповітам пращурів, лояльності й вірності закону, поваги до соціальних і сімейних цінностей, усвідомлення дитиною інтересів інших членів суспільства та взаємозалежності, формування «групової свідомості», чіткого уявлення про свою роль у загальній справі, сприйняття проблем групи як особистих, приналежності до багатомільйонної сім'ї.

Однак, останнім часом звертається увага і на розвиток індивідуальності, самостійності, творчості; уміння розв'язувати екологічні проблеми; бути відповідальним за оточуючий світ; розвивається тенденція до інтернаціоналізації, полікультурного виховання. Тобто звертається увага на розвиток глобально-компетентної особистості.

Психологічною основою японської системи освіти й виховання слугує універсальний програмно-цільовий підхід, за якого особистість орієнтується кожного разу на свідомо поставлену та чітко визначену мету як організуючий початок будь-якої діяльності, її зусилля концентруються на обраному основному напрямі і розділяються на етапи, кожен з яких, навіть не будучи зв'язаним з іншими, є просуванням до мети. На рівні суспільства програмно-цільовий підхід проявляється в координації зусиль різнопланових та великих колективів для вирішення поставленого завдання. Виховання таких моделей поведінки в загальнодержавному масштабі може розглядатися як основний фактор ефективності японського трудового виховання [2, с. 35].

Програмно-цільовий підхід застосовується і в шкільній освіті Японії, яка є її психологічною основою і має чітку структуру: початкова школа із шестирічним терміном навчання, трирічні середні школи першого та другого ступеня. Таким чином, загальна освіта в країні представлена трьома школами. Діти розпочинають навчання зазвичай у шість років, а закінчують у вісімнадцять. Після школи японська молодь вступає до університетів (чотири роки навчання) або

до коледжів (дворічне навчання). Частина школярів після закінчення середньої школи першого ступеня у віці п'ятнадцяти років вступає в професійні технічні училища [7, с. 114].

Середня освіта в Японії поділяється на два етапи. Вже на першому трирічному етапі японські школярі мають можливість обирати для вивчення певну кількість предметів. У середній школі другого ступеня навчання платне, і умовою вступу до неї є складання вступних іспитів, до чого вдається 94% випускників середньої школи першого ступеня [8, с. 88].

Варіативна складова навчального плану побудована таким чином, щоб виховувати в учнів здатність самостійно аналізувати та вирішувати проблеми. Головним завданням середньої школи є забезпечення всебічного розвитку особистості учня, що реалізується в три етапи. По-перше, на основі здобутків початкової школи в учня мають бути вироблені необхідні якості як громадянина своєї країни. По-друге, учневі має бути надана допомога у виборі майбутньої професійної діяльності шляхом врахування його особистих інтересів та через прищеплення сумлінного ставлення до праці. Крім того, учень має засвоїти необхідні базові знання та навички для майбутньої професії. По-третє, учень має при звичаїтись до громадської діяльності в школі та поза її межами [7, с. 131].

У повоєнні роки в Японії до навчального плану часто вносилися зміни (16 разів упродовж 1947–2006 рр.), що викликало незручності для викладачів, яким було об'єктивно важко готувати та проводити уроки [8, с. 133]. Ще одна проблема, з якою доводилось стикатися викладачам середніх шкіл, була підготовка нових підручників. Справа в тім, що після запровадження нововведень один рік відводився для написання нового підручника, ще один – для його апробації та один – для його видання, отже загалом цей процес тривав три роки. Виходячи з цього, вирішено, що новий навчальний план набуватиме чинності через три роки після внесення поправок. Останнім часом в Японії спостерігається тенденція розробляти плани з урахуванням інтересів учнів за рахунок зменшення кількості годин на вивчення всієї сукупності предметів [9, с. 4].

Перші серйозні зміни були впроваджені до навчального плану в 1951 р.

Наприкінці 60-х рр. Японія почала стрімко розвиватися, і вже в наступному десятилітті країна гостро потребувала спеціалістів з вищою освітою, які були б здатні ефективно працювати на підприємствах. Оскільки лише початкова і середня школа першого ступеня є обов'язковими, а середня школа другого ступеня – тільки для бажаючих, то для збільшення можливостей вступу до вищих навчальних закладів навчальні плани було скориговано з метою полегшити навчання. Також були спрощені умови вступу до вищих навчальних закладів [8, с. 135].

У 1977 р. в японській пресі було вперше використано термін «юторі» (ゆとり), що в перекладі означає «надлишок». З того часу на шпальтах газет і журналів розгорнулось обговорення питання перевантаженості учнів та необхідності зменшення кількості навчальних годин [8, с. 136]. У 1989 р. була збільшена кількість годин для факультативних предметів варіативної складової за рахунок інваріантної частини. У вересні 1992 р. кожна друга субота місяця стала вихідним днем, а в квітні 1995 р. до двох місяців були подовжені літні канікули. Але частина японського суспільства не сприйняла ці інновації, доводячи їх хибність на тій підставі, що в Японії і без цього велика кількість свят, які є вихідними днями [8, с. 49]. У той же час зменшення кількості годин з фізики та математики в середній школі другого ступеня обернулося зниженням рівня знань учнів із цих дисциплін. Це відразу відзначили й викладачі вищих навчальних закладів, які були майже однотайні у своїх оцінках щодо зниження в останньому десятилітті ХХ ст. рівня знань абітурієнтів [8, с. 136].

Тому вже у 1998 р. було вжито заходів для «оживлення сил» в учнів, іншими словами йшлося про те, що учні мають самі обирати теми для дослідження за своїм бажанням, роблячи перші кроки в їх вивченні у співпраці з іншими учнями. Того ж року в японській школі було запроваджене 5-денне навчання за рахунок зменшення кількості навчальних годин інваріантної складової [8, с. 137].

Навчальним планом було передбачено, що опанування учнями варіативної складової вироблятиме у них здатність до самостійного аналізу та вирішення проблем, розвиватиме творчі здібності та здатність до неординарного мислення.

Для цього вони мали залучатися до волонтерської роботи, екскурсій, природоохоронних акцій та інших заходів, які передбачає програма варіативної складової [10, с. 83].

Навчальний план середньої школи включає в себе такі дисципліни, як рідна мова, суспільствознавство, математика, музика, образотворче мистецтво, фізкультура та охорона здоров'я, трудове навчання або домашнє господарство, англійська мова. Особливістю системи освіти в середній школі є також те, що в навчальному плані відсутні систематичні курси хімії, фізики, біології, географії, історії, замість яких вивчаються спеціальні предмети «природознавство» (理科) та «суспільствознавство» (社会). На уроках рідної мови учні читають оповідання, обговорюють їх, вчаться грамотно висловлювати свої думки, а також практикуються у написанні ієрогліфів. Оскільки класи бувають досить наповненими, а на уроках має бути контроль за кожним учнем, урок можуть проводити два вчителі [11, с. 209].

На уроках із суспільствознавства учні засвоюють інформацію про географію, політику та історію Японії. Одночасно обговорюються різні суспільні та історичні проблеми, зв'язки Японії з іншими країнами. На уроках математики в середній школі діти вивчають геометричні фігури, ознайомлюються з основами алгебри та тригонометрії. Під час уроків природознавства вчителі викладають учням основи фізики, хімії та біології. На уроках музики учні мають можливість обрати будь-який музичний інструмент, на якому вони хотіли б навчитись грати. На уроках образотворчого мистецтва учні не лише вчаться малювати, а також вивчають основи дизайну. Під час уроків фізкультури та охорони здоров'я, окрім звичайних фізичних вправ та групових видів спорту, програмою передбачені заняття з плавання, національних видів спорту (дзюдо, кендо, сумо) та танців (традиційних і сучасних). На уроках праці хлопці вчаться майструвати, працювати з деревиною та технікою; дівчат навчають готувати їжу, вишивати, а також виховувати дітей (домогосподарство). Програмою також передбачено, що діти мають засвоїти основи знань з інформатики. Уроки англійської мови зазвичай проводять двоє вчителів – японець та носій англійської мови [9, с. 7].

Впровадження спеціальної методики викладання англійської мови для японців розпочалося у 1920 р., коли у Токіо працював відомий на весь світ учений-методист Гарольд Пальмер. Японці починають учити англійську мову як обов'язкову лише у середній школі першого ступеня. Всі спроби ввести англійську мову в початковій школі виявились безрезультатними, оскільки це призводило до зменшення кількості годин, призначених на викладання рідної мови, і відповідно, критично сприймалося вчителями [9, с. 90].

Організація навчального процесу в японській школі значно відрізняється від українських зразків. Для прикладу доцільно розглянути типовий розклад уроків середньої школи Японії початкового ступеня. Уроки в японській школі починаються о 08:15, коли всі учні шикуються перед школою і слухають гімн Японії, а також віддають шану державному прапору. За півгодини починаються заняття. Щодня учні відвідують 5-6 уроків, причому одна академічна година триває 50 хвилин, між кожним уроком 10 хвилин перерви. Після четвертого уроку учні з'їдають «кю сьоку» (給食) (комплексні шкільні обіди для учнів), що триває до 50 хвилин. Потім учні відвідують п'ятий та шостий уроки, звичайно це предмети варіативної складової «токубетсу кацудо» (特別活動). Після них учні впродовж 10-15 хвилин прибирають шкільні приміщення. В 15:40 шкільні заняття закінчуються шиккуванням дітей перед школою.

Серед навчальних дисциплін в японській школі є і такий предмет, як уже згадуваний «токубецу кацудо», який є ядром виховного процесу. Предмет «токубецу кацудо» включає такі складові: «хому руму кацудо» (ホーム・ルーム活動) (обговорення різних проблем у класі), «сейто-кай кацудо» (生徒会活動) (учнівські збори), «курабу кацудо» (クラブ活動) (діяльність гуртків), «гакко гьодзі» (学校行事) (шкільні урочисті заходи) [10, с. 86].

«Хому руму» має на меті оптимізацію стосунків між учнями, а також поліпшення розуміння ними різних суспільних проблем і проводиться раз на тиждень. У цей час учні обговорюють різні суспільні проблеми: рівність чоловіків та жінок, деякі аспекти навчання (зокрема – чому не слід пропускати заняття), а також зна-

йомляться з основами безпеки життєдіяльності, правилами дорожнього руху та ін. Дискусії в класі проводяться під контролем класного керівника. Ці заходи мають на меті зробити перебування учнів у школі змістовним, створити для них сприятливу можливість виявити свої здібності. Зміст таких заходів у японських школах може бути різним, у т. ч. – вечорниці з нагоди початку навчального року, конкурс краси, день прибирання, спортивні змагання, театральні конкурси, конкурс співів, перегляди кінофільмів, відвідування людей похилого віку в будинках пристарілих, добровільна участь у волонтерській роботі та суспільно-корисній праці [10, с. 89]. Участь у гуртках в японській школі обов'язкова для кожного учня, і для цього виділяється одна година на тиждень. Так само можна брати участь у декількох гуртках одночасно, можна переходити з одного в інший, але в будь-якому разі участь хоча б в одному з них є обов'язковою. Шкільні гуртки в Японії є різного профілю (від спортивних до культурологічних). Керувати їх діяльністю мають право лише дипломовані викладачі [10, с. 90].

В Японії дуже серйозно ставляться до оцінювання знань учнів. Виділяють такі методи контролю досягнень учнів у навчанні: загальний тест, авторський тест, практичний тест, практичне завдання, усна форма контролю, написання рефератів, комп'ютерний тест. У школах Японії не прийнято публічно повідомляти про успіхи чи невдачі дітей. Інформація про це занотовується до особистого журналу вчителя, а крім того подяка або зауваження повідомляються кожній дитині індивідуально. Найчастіше вчитель публічно відзначає старанність окремих дітей класу [10, с. 98].

Традиційно до японської школи не можна заходити взутим. Учні та вчителі школи (включаючи директора) повинні зняти взуття та взути спеціальні капці, які є в кожній школі. Взуття розставляється на спеціальних полицях, які розташовані біля входу. Внутрішні приміщення середніх шкіл в Японії збудовані на американський взорець, тобто одна зі стін є прозорою. Отже, проходячи по коридору, можна бачити все, що відбувається в класі.

В японських державних школах прийнято носити шкільну форму, яка віддалено нагадує однострої матросів імператорського військового флоту епохи

Мейдзі. Існує також спеціальна спортивна шкільна форма синього кольору, яку учні вдягають під час занять фізкультурою або спортивних змагань.

Кожен учень має власну окрему шафу, в якій залишає після уроків свої підручники, зошити та інші навчальні матеріали. Повертаючись додому, учень бере лише ті матеріали, які будуть йому потрібні для виконання домашнього завдання.

Кількість учнів класу середньої школи офіційно становить від 12 до 18 осіб. Але в мегаполісах цієї норми дотримати важко, тому число дітей може зрости і до 50. В той же час у сільських школах учнів у класі може бути мінімально – від одного до трьох осіб [7, с. 133].

В Японії діє досить ефективна система дотримання дисципліни. Якщо в законі 1972 р. про початкову та середню школу містилось положення про можливість фізичного покарання учнів у разі недотримання ними встановлених норм поведінки, то зараз це є неприпустимим. Нині до учнів-порушників застосовуються інші форми покарання, зокрема директор школи має право тимчасово заборонити учневі відвідування занять або взагалі відрахувати його зі школи. Щоправда, відраховують лише тих учнів, які після численних попереджень продовжують порушувати дисципліну, пропускають заняття без поважних причин, ігнорують шкільні вимоги. В інтернатах, школах для сліпих та німих, а також у деяких початкових та середніх школах процедуру відрахування проводити не можна. Іноді учням, які порушують дисципліну, забороняють брати участь у заходах «токубецу кацудо» [7, с. 120].

Учитель в японській школі виконує безліч функцій, відповідаючи не тільки за якість навчання, а й за дисципліну учнів, організацію їх вільного часу та ін. Функція вчителя не обмежується лише визначенням змісту та методів навчання, надзвичайно важливим є вміння розуміти потреби дітей, об'єднуючи їх у колектив однодумців. Саме тому держава здійснює суворий добір серед випускників закладів вищої освіти, які виявляють бажання обрати вчительський фах. Підготовка вчителя триває протягом шести років і не має аналогів у світі. Для роботи в школі неодмінною умовою є вища освіта, після чого кандидат має пройти досить складну екзаменаційну перевірку в кілька етапів. Японія – це єдина з розви-

нених країн світу, де зарплата вчителя може бути вищою за оклад чиновників місцевих органів влади [7, с. 118].

Аналізуючи розпочату в 1989 р. великомасштабну, Третю в історії країни реформу освіти («Документ Міністерства освіти, науки і культури Японії», «Політика японського уряду в області освіти, науки та культури, 1989»), Міністерство опублікувало доповідь «Реформа освітньої системи нового часу» (1991 р.), в якій, зокрема, відзначається, що в Японії відсоток зарахування у повні середні школи, а також відсоток просування в коледжі та університети так само великий, як в Америці. Ефективність освіти така ж висока, як і в Європі.

Зрозуміло, що визначні результати післявоєнної національної політики в галузі освіти не тільки в кількісному, а й якісному відношенні пов'язані, зокрема, з розвитком системи підготовки педагогічних працівників. Професія педагога зберігає свою традиційну суспільну повагу, пріоритетність і привабливість. Серед шкільних учителів чоловіки становлять 60%.

Подальше удосконалення японської педагогічної освіти викликане новими орієнтирами в освітній політиці. Головні положення освітньої реформи (якій передувала робота Національної Ради з питань реформи освіти, створеної у 1984 р.) полягають, по-перше, у розвитку неперервної освіти; по-друге, у переході від кількісного розширення освіти до її якісного збагачення; по-третє, у просуванні від формальної до реальної рівності в освіті; по-четверте, у перенесенні акценту з академічних досягнень на повагу до особистості та індивідуальності.

Проте вища школа викликає занепокоєння громадськості, оскільки зміни, які відбуваються там, не вписуються в русло загальної освітньої стратегії. Йдеться про те, що в японській вищій освіті, передусім в університетах, на зразок американських ЗВО традиційно існувала загальноосвітня підготовка (підготовка громадянина) протягом перших трьох семестрів. І тільки на базі вищої загальної освіти відбувався поділ на різні факультети і здійснювалась спеціальна підготовка (5 семестрів).

Ідея розвитку загальної освіти у ЗВО полягала в тому, щоб сформувати «розум та дух» громадян вільного суспільства. Однак, на відміну від північноамериканської вищої школи, японські університе-

ти ще в 70-х рр. почали модифікувати освіту, перетворюючи її в основу спеціального знання. Нині поняття про загальну освіту зникло з «Положення про університети».

Сьогодні у значній кількості університетів студентам дозволяють вивчати спеціальні дисципліни з перших курсів, продовжувати вивчення загальних дисциплін на III і IV роках навчання.

Як результат, модель вищої школи Японії займає проміжне положення між типами вищої школи Північної Америки та Західної Європи. Від випускників японських університетів на роботі вимагають не «моментальної придатності», а придатності, на яку не вплинуть майбутні зміни у характері роботи. Таким вимогам компаній відповідають 90% випускників Токійського та університету Васеда.

Реформа освіти в Японії була націлена на подальше удосконалення усіх ланок освіти. Наслідком були заходи з поглиблення спеціалізації у сфері вищої освіти. Але реформа не змінила поглядів на роль загального розвитку студентів. Прикладом є функціонування Токійського педагогічного університету, що скасував звичайну систему факультетів та кафедр і увів навчальні та науково-дослідні секції з визначених напрямів науки і техніки із фундаментальних та прикладних галузей знань, розширив фахову спеціалізацію, але залишив непорушним домінування загальної освіти. Кращі, найбільш престижні японські університети дають своїм випускникам велику загальноосвітню підготовку. Принцип домінування загальної освіти дає можливість японським підприємцям і освітнім установам забезпечувати себе такими кадрами, що здатні упевнено вирішувати поточні завдання виробництва та освітніх установ, швидко адаптуватися до нової технології і вести активний пошук методів підвищення економічної ефективності. Якби реформи вищої освіти не відбувалися, фундаментальна загальноосвітня підготовка студентів у Японії залишається пануючою на всіх напрямках і на всіх рівнях навчання.

Як відомо, в Японії діє так звана відкрита система здобуття професії вчителя: вона допускає підготовку не тільки на педагогічних факультетах, а й на всіх інших відділеннях університетів і коле-

джів (наприклад, у середині 80-х років більше половини випускників країни отримали вчительський сертифікат при фактичній потребі у педагогах у 9 разів меншій). Отже, система підготовки і використання освітян в Японії забезпечує неперервне професійне зростання педагогів, їх жорстку конкуренцію, відсіювання непідготовлених працівників. Крім того, масова педагогічна освіта спеціалістів усіх профілів кардинально піднімає загальну педагогічну культуру японського суспільства загалом, стимулюючи високоякісну педагогічну працю. Свідомства на право викладати видаються педагогам відповідно до закону щодо персональної педагогічної сертифікації відділом освіти префектури; вони поділяються (з 1989 р.) на тимчасові, постійні і спеціальні. Постійні свідомства бувають вищого, першого та другого класів. Тимчасове свідомство може бути видане випускникам старшої середньої школи після складання «вчительського» екзамену у відділі освіти. Проте власникові такого свідомства дозволяється працювати лише помічником вихователя дошкільного закладу або помічником учителя початкової та молодшої середньої школи тільки три роки та в межах даної префектури. Для отримання постійного свідомства необхідно здобути педагогічну освіту у дворічному молодшому коледжі (на базі повної середньої освіти), технологічному коледжі або університеті. Так, свідомство вищого класу видається тільки за наявності магістерського ступеня освіти; проте під час атестації вчителя враховується не тільки сам факт закінчення відповідного вищого навчального закладу, наявності академічного ступеня бакалавра чи магістра, а й певна сума залікових одиниць за освоєння предметів викладання та стаж педагогічної діяльності. У процесі сертифікаційного виступу перевіряється підготовленість претендента у трьох галузях: загальноосвітній, предметній, власне педагогічній.

Така система, з одного боку, дає змогу громадянам у ранньому віці випробувати себе на педагогічній ниві, а з іншого – спонукає педагога підвищувати свою кваліфікацію шляхом заочної чи стаціонарної освіти. Слабким місцем японської педагогічної освіти залишається занадто малий практичний компонент

(2-4 тижні), причиною чого є труднощі забезпечення практикою великої кількості студентів. Деякі вищі навчальні заклади виходять з такого становища шляхом розширення мережі базових шкіл.

Сформована національною радою з питань реформи освіти в Японії концепція удосконалення педосвіти виходить з розкриття сутності поняття «якість учителя». Воно включає такі складові: поклонання до професії, любов до дітей, різнобічну та ґрунтовну загальнонаукову освіту, компетентність у практичній роботі в школі. Пропонується відмовитися від вираженого академічного характеру підготовки педагогів, зробити його практично орієнтованим. Передбачається оновлення системи відбору і прийому на роботу. Відповідно до принципу неперервної освіти ставиться вимога створення постійно діючої системи підвищення кваліфікації педагогів протягом усієї їх педагогічної діяльності.

За повідомленням Міністерства освіти і культури Японії, вже у 1990 році в 27 університетах діяли факультети післядипломної освіти педагогів. Міністерство також заохочувало педагогічні факультети до створення центрів з досліджень освітніх технологій, розробки програм навчання, контролю підготовки майбутніх працівників.

В Японії працюють 499 університетів, з них 303 – без аспірантури, де навчається 2 066 962 студентів, серед них 73,6% чоловіків, 26,4 жінок, в університетах з аспірантурою навчається 85 263 студенти, серед них 84,7% чоловіків, 15,3% жінок.

Учителів готують на відповідних факультетах університетів, у педагогічних університетах (термін навчання не менш чотирьох років), а також дворічних спеціальних відділеннях молодших коледжів.

Програми включають педагогічний і спеціальний цикли. Їхній зміст залежно від навчального закладу є варіативним, однак зберігаються й загальні риси. Педагогічний курс складається з обов'язкового і елективного навчання. Стандарт педагогічного курсу включає наступні дисципліни і види діяльності: 1) основи педагогіки (психологія навчання і розвитку, управління освітою, методи і технічні засоби навчання); 2) зміст і методика

навчання (вивчаються предмети з програм тих ступенів школи, де буде працювати майбутній учитель); 3) проблеми морального виховання; 4) курси за інтересами, що виходять за межі обов'язкової програми педагогічної освіти (філософія виховання, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, школознавство й ін.); 5) питання управління школою і професійної орієнтації; 6) педагогічна практика (від двох до шести тижнів) у базових школах при вузах.

Методи і форми організації навчання майбутнього вчителя традиційні: лекції, семінари, практичні заняття. Для одержання диплома необхідно заробити визначений мінімум балів (кредитів). Так, майбутньому вчителю початкової школи треба набрати не менш, аніж 41 кредит. Ця сума складається в такий спосіб: мінімум балів з першого розділу стандарту педагогічного курсу – 12, з другого, третього і четвертого розділів – 22, з п'ятого розділу – 2, з шостого – 5.

Якість диплома маг. істотне значення для вчителя. Шкільні вчителі залежно від отриманої освіти поділяються на три основні категорії: із дворічною, чотирирічною підготовкою, а також ті, що одержали додаткову освіту після закінчення чотирирічного університетського курсу. Учителі можуть претендувати на той чи інший розряд, володіючи визначеним стажем, дипломом і сумою кредитів у цьому дипломі. Чим більшим є стаж, вищим – рівень диплома, чим більше кредитів у його власника, тим вищим є його статус і заробітна плата.

Відповідно до офіційного порядку, учителю слід регулярно змінювати місце своєї служби. Причиною такої практики є наміри тримати вчителів у постійній професійній формі, стимулювати їх до удосконалювання майстерності.

Добре налагоджена система перепідготовки вчителів: Міністерство освіти регулярно організує курси для директорів і старших викладачів державних шкіл, семінари для провідних учителів, закордонні стажування викладачів, курси для учителів-початківців. Деякі вчителі одержують стипендії для продовження освіти в магістратурі і докторантурі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, представляючи окремі сторони японського досвіду підготовки вчителів можна виділити серед них ті, що мають конструктивне значення для вітчизняної педагогіки на сучасному етапі: співвідношення загальних, перспективних цілей, окреслених в нормативно-правових документах, і конкретних цілей на рівні діяльності навчальних закладів, викладання окремих дисциплін, тем; визначення рівнів конкретизації навчально-виховних цілей; вплив зовнішніх та внутрішньо педагогічних факторів на постановку та реалізації цілей; трансформація навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця; сприйняття освітніх цілей викладачами та студентами; оптимальне поєднання національних традицій і кращого зарубіжного досвіду.

Список бібліографічних посилань

1. Джуринский А. Н. Японское чудо: мифы и реальность. *Школьное образование и воспитание в Японии*. М.: УРАО, 1998. 64 с.
2. Кирда А. Г. Особливості розвитку цілей в системі освіти Японії. *Вісник НАУ. Серія: Педагогіка, психологія*, 2009. №1 (2009). С. 30–31.
3. Outline of Education in Japan. Tokyo: Ministry of Education. 1989. P. 78.
4. Minamino Junior High School. URL: <https://www.city.hachioji.tokyo.jp/>.
5. Waseda University, School of Education. URL: <https://www.waseda.jp/fedu/edu/en/>.
6. Кадзуо И. Школьное образование в Японии; пер.с япон. Токио: International Society for Educational Information Inc. 2000. 52 с.
7. 佐藤順一 (2004). 現代教育制度. 東京: 学文社.
8. 熊谷一乘 (1996). 現代教育制度論. 東京: 学文社.
9. 中学校 学習指導要領 (2006). 中学校 学習指導要領 . 東京: 文部科学省.
10. 梅木松助 (1994). 教育学概説. 東京: 学芸図書蔵更.
11. 真野宮雄、増田實 (1994). 現代教育概説. 東京: 学術図書出版

References

1. Dzhurinsky, A.N. (1998). Japanese miracle: myths and reality. *School education and upbringing in Japan*. Moscow: URAO. 64 p.
2. Kirda, A.G. (2009). Features of development goals in the education system of Japan. *Visnyk NAU. Series: Pedagogy, Psychology*. 1(2009). 30-31.
3. Outline of Education in Japan. Tokyo: Ministry of Education. 1989. P. 78.
4. Minamino Junior High School. Retrieved from <https://www.city.hachioji.tokyo.jp/>.
5. Waseda University, School of Education. Retrieved from <https://www.waseda.jp/fedu/edu/en/>.
6. Kadzuo, I. (2000). School education in Japan; translate from Japanese. Tokyo: International Society for Educational Information Inc. 52 p.
7. 佐藤順一 (2004). 現代教育制度. 東京: 学文社.
8. 熊谷一乘 (1996). 現代教育制度論. 東京: 学文社.
9. 中学校 学習指導要領 (2006). 中学校 学習指導要領 . 東京: 文部科学省.
10. 梅木松助 (1994). 教育学概説. 東京: 学芸図書蔵更.
11. 真野宮雄、増田實 (1994). 現代教育概説. 東京: 学術図書出版

DESYATOV Tymofiy,

Doctor in Pedagogy, Professor of Pedagogy and Psychology Department,
Director of the Educational-and-Scientific Institute of Pedagogical Education, Social Work and Arts,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

PEDAGOGICAL EDUCATION OF JAPAN: MODERN EDUCATIONAL POLICY, PRACTICE AND THE PROCESS OF CUSTOMIZATION

Abstract. The article shows that the influence of integration processes, the growth of the role of globalization require the need for a fundamental change in a pedagogist's role, his/her relationship with students, his/her transformation into an organizer of students' cognitive activity, and students – into active subjects of knowledge and transformation. It is noted that the implementation of tasks of a pedagogist's training depends on the state of pedagogical education, which requires an objective analysis of the accumulated world experience of basic and postgraduate pedagogical education as the most important source for determining the strategy of modern vocational-and-pedagogical teachers' training. It is researched that among the countries which in recent years have been linked with the educational system Japan shows its striking successes in social, economic, political life-, which represents the East Asian type of education and pedagogical education, where a unique synthesis of Anglo-Saxon, European and national pedagogical experience took place.

It is emphasized that the development of education in Japan is closely linked to the demographic situation, land development, economy and society. Therefore, policy and planning in the field of education are included in the Japanese State Economic Plans, as well as in National

State Development Plans approved by the Cabinet of Ministers.

It is emphasized that the strategic task is set before the secondary school which is to create the ability and motivation for self-education. School education should provide the foundation for lifelong learning. It is proved that a teacher at a Japanese school performs many functions, answering not only for the quality of education, but also for students' discipline, the organization of their free time. That is why the state carries out a rigorous selection among the graduates of establishments of higher education who are willing to choose a teacher's profession. In Japan there is an open system for obtaining a teacher's profession, which allows training not only at pedagogical faculties, but also at all other departments of universities and colleges.

Keywords: internationalization; liberalization; unification; cultivation; continuous education; individualized learning; Confucianism; decentralization; program-and-target approach; transformation.

Одержано редакцією 03.01.2019
Прийнято до публікації 10.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-16-20
 ORCID 0000-0001-5981-9203

КОВАЛЕНКО Світлана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови,
 Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
e-mail: sveta_kovalenko@ukr.net

ORCID 0000-0002-2660-3710

ЧИКАЛОВА Марина Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови,
 Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
e-mail: chmn@ukr.net

УДК 374.71(410)

**ДО ПРОБЛЕМИ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
 (З БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ)**

У статті подається аналіз системи оцінки якості освітніх послуг провайдерів, орієнтованих на дорослий контингент споживачів. Розглядається діяльність Інспекторату з питань навчання дорослих (Adult Learning Inspectorate), створений реформою 2000 року, а також діяльність Відділу освітніх стандартів (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), який був створений реформою 2006 року з метою оптимізації системи оцінки якості освіти в цілому. У дослідженні подано схему інспекції навчальних закладів «Загальна структура інспекції» (Common Inspection Framework), розкрито особливості оцінювання якості роботи навчальних закладів-провайдерів освітніх послуг для дорослих.

Ключові слова: освіта дорослих; Інспекторату з питань навчання дорослих; відділ освітніх стандартів; загальна структура інспекції; освіта протягом життя; формальна освіта дорослих; неформальна освіта дорослих.

Постановка проблеми. Освіта дорослих як невід'ємний компонент неперервної освіти є на сьогодні одним із основних векторів розвитку світових освітніх систем, що здатна забезпечити професійну адаптацію дорослого населення, компенсувати знання, недоотримані на попередніх етапах їх життєдіяльності, допомогти реалізувати свої потреби та інтереси, сприяти особистісному розвитку в умовах динамічних соціально-економічних змін.

Відповідаючи на виклики сьогодення в умовах входження України до європейського освітнього простору, ми прагнемо досягти найкращих результатів за всіма напрямками освіти, в тому числі і освіти дорослих, що відповідно вимагає максимальної уваги до забезпечення та оцінювання її якості. Задля забезпечення належного рівня освітніх послуг, національна система освіти дорослих мусить забезпечити ефективний контроль якості навчання з урахуванням загальноєвропейських практик, норм і стандартів, що зобов'язує вивчати відповідний прогрес-

сивний зарубіжний досвід та спонукає до його творчого використання у своїй практичній діяльності.

Дане дослідження пропонує розгляд досвіду вирішення цієї проблеми у британській системі освіти, де освіта дорослих є одним із пріоритетів державної політики, ґрунтується на давніх історичних традиціях, високоякісних показниках, фундаментальних науково-педагогічних розвідках, а практика реалізації довела свою дієвість та ефективність.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема якості освіти в цілому і освіти дорослих зокрема набула великого значення. Так, питання контролю й оцінювання навчальних досягнень у вищій школі розглядається в працях таких вчених як А. М. Алексюк, Ш. О. Амонашвілі, С. С. Вітвицька, В. В. Давидов, А. І. Зільберштейн, В. І. Євдокимов, С. А. Рубінштейн, Н. І. Сорокін, Н. Ф. Талізін та ін. У контексті нашого дослідження важливими є праці вітчизняних вчених з проблем освіти дорослих: концептуальні засади в працях С. Вершловського, В. Горшкової, О. Добринської, Л. Лесохіної, Н. Литвиної, О. Марона, Є. Огарьова, В. Онушкіна, В. Подобеда, О. Тонконової та ін.; історико-педагогічні проблеми у дослідженнях С. Климова, О. Тонконової, Л. Шкоркіної, Л. Вовк, Н. Побірченко, А. Сігаєвої, Б. Ступарика та ін.; особливості процесу навчання дорослої людини у працях з андрагогіки С. Архіпової, О. Вербицького, М. Громкової, С. Змєйова, Ю. Кашиновського, І. Колесникової, Т. Локтевої, О. Марона, Н. Протасової та ін. Порівняльно-педагогічний аналіз освіти дорослих у різних країнах здійснено у наукових роботах О. Котлякової, Д. Антонової, І. Беюл, І. Фокіної, О. Хахубії, Л. Ведерникової, К. Онушкіної та В. Давидової, Т. Зотової та ін.

Однак, аналіз науково-педагогічної досліджень дає можливість стверджувати, що оцінка якості освітніх послуг для дорослих на матеріалі британського досвіду не була предметом системного вивчення й спеціального аналізу. Отже, актуальність проблеми оцінки якості в системі освіти дорослих в Україні та відсутність вичерпних досліджень на прикладі англійської освітньої системи дорослих зумовлює необхідність проведення відповідного дослідження. **Мета розвідки** – розкрити особливості системи оцінки якості освіти дорослих в британській освітній політиці.

Виклад основного матеріалу. Оцінка якості освіти завжди залишалася у фокусі уваги державної політики британського уряду. Стосувалося це, в першу чергу, шкільної освіти. З 30-х років XIX століття уряд аллокує кошти у перевірку якості освіти і відряджає інспекторів до початкових шкіл, а Законом «Про освіту» 1902 року інспекцією охоплюються середні школи [1, с. 154–160].

Що стосується освіти дорослих, то контроль якості у цьому секторі на державному рівні було зреалізовано лише на початку XXI століття. Головним перевіряючим органом у справах якості та стандартів сектору освіти дорослих було призначено *Інспекторат з питань навчання дорослих* (Adult Learning Inspectorate), створений Законом «Про навчання та вміння» (2000 р) [2].

На сучасному етапі головним органом контролю та перевірки якості та стандартів сектору освіти дорослих є *Відділ освітніх стандартів* (OfSTED), створений у 2006 році Законом «Про освіту та інспекцію» [3]. За статусом це неміністерський урядовий підрозділ, що здійснює свою діяльність під керівництвом Головного Інспектора Інспекторату Її Величності. Відділ освітніх стандартів (ВОС) являє собою єдину адміністративно-виконавчу одиницю, що не має регіональних представництв і є підзвітним безпосередньо Парламенту, а не Міністерству освіти. Апарат управління Відділу очолює Головний Інспектор, який призначається Державним секретарем у справах освіти. Діяльність інспекторів координувалася чотирма директорами у справах інспекції та директором із зв'язків з бізнесом, які є безпосередніми заступниками Головного Інспектора. Гаслом Відділу з 2007 року і до сьогодні є «підвищення стандартів, покращення життя» [4, с. 5].

Нині штат інспекторів налічує 443 особи, з них близько 140 працюють у секторі післясередньої освіти [5, с. 7]. В основі принципу підбору штату інспекторів лежить принцип гнучкості. Зокрема, певна частина співробітників працюють повний робочий день, але більшість інспекторів залучені до роботи на погодинній основі або частково. Такий підхід Інспекторату до організації своєї діяльності дозволяє, на нашу думку, гнучко, швидко та варіативно відповідати на постійні зміни потреб споживачів та провайдерів освітніх послуг.

Що стосується освіти дорослих, то завданням ВОСу є проведення регулярних перевірок всіх форм та видів освіти дорослих, що частково або повністю фінансуються за рахунок фондів держави. Таким чином, інспектори повинні екзамінувати якість освітніх послуг, що надаються місцевими органами управління освітою, громадськими та добровільними організаціями, навчальними закладами подальшої освіти, коледжами-інтернатами для дорослих та іншими навчальними закладами, що задовольняють освітні потреби дорослого контингенту та підпадають під зазначену категорію інституцій для перевірки [3]. Крім того, на основі проведеного аналізу якості освітніх програм Відділ є відповідальним за визначення тенденцій розвитку системи освіти дорослих та надання відповідних консультацій і рекомендацій Державному секретарю та іншим урядовим особам щодо наслідків запланованих проектів у галузі якості освіти й освітніх стандартів та перспективних напрямків вдосконалення цієї галузі.

Цікавою, на наш погляд, є стратегія перевірки якості освіти дорослих, яка передбачала максимальне охоплення усіх форм та видів навчання дорослого контингенту, що яскраво відобразалося у діяльності новоствореного Інспекторату. Відповідно до Закону «Про навчання та вміння» (2000 р.) Інспекторат здійснював перевірку якості освітніх послуг та результативності навчання у таких напрямках:

- сектор подальшої освіти, але програми розраховані лише на осіб старших 19 років, навчання яких фінансується урядом і місцевою владою;
- професійна підготовка осіб старших 16 років, що частково або повністю організовується «на робочому місці» та частково або повністю фінансується урядом;

– професійна підготовка, що фінансується Службою працевлаштування відповідно до «Закону про працевлаштування та професійну підготовку» (1989 р.);

– професійна підготовка, що організовується та фінансується роботодавцями на запрошення та за рахунок роботодавця [2].

Крім того, Державний секретар визначив ряд окремих напрямків діяльності Інспекторату, що продиктовано проведенням нових державних освітніх програм, розрахованих на дорослий контингент:

– інспекція курсів та програм, ініційованих лінією “learndirect” («Навчання напрямку») в рамках діяльності Університету для промисловості;

– перевірка якості навчального процесу у виправних закладах на запрошення Головного Інспектора Інспекторату Її Величності;

– екзаменування освіти дорослих, що входить до курсів категорії «Освіта дорослих та освіта у громаді» (Adult and Community Learning);

– інспекція освітніх послуг, що пропонуються навчальними закладами за межами країни та координуються Британською Радою;

– спільні з Відділом стандартів освіти перевірки коледжів подальшої освіти (вікова група 16–19 років) [2].

Отже, Інспекторат у справах навчання дорослих, а на сучасному етапі (з 2007 року) Відділ освітніх стандартів займає активну позицію щодо оцінки та аналізу всієї роботи, скерованої на підтримку та розвиток освіти для дорослої частини населення країни. Результати перевірок обов’язково публікуються у відповідному звіті-довіді та доведені до відома Державного секретаря, Ради з питань навчання та вмінь, місцевих органів з питань освіти та безпосередньо провайдера освітніх послуг. Крім того, на основі проведеного аналізу якості освітніх програм ВОС є відповідальним за визначення тенденцій розвитку системи освіти дорослих та надання відповідних консультацій і рекомендацій Державному секретарю та іншим урядовим особам щодо наслідків запланованих проєктів у галузі якості освіти й освітніх стандартів та перспективних напрямків вдосконалення цієї галузі [6].

Цікавою, на наш погляд, є схема інспектування навчальних закладів та центрів освіти дорослих, що проводиться

за спеціально розробленою програмою «Загальна структура інспекції» (Common Inspection Framework). Відповідно до цієї програми інспектори повинні перевіряти якість освіти, що пропонується та одержується, відповідно до таких показників:

– *рівень навчальних досягнень студентів*. Інспектор повинен визначити рівень навчального прогресу порівняно з попередніми досягненнями студента, ступінь його навчальних досягнень відповідно до загальних освітніх завдань та стандартів (наприклад, набуття певної кваліфікації), а також ступінь особистісного розвитку студента;

– *якість освітніх послуг*. Передбачає оцінку роботи педагогічного персоналу (їх компетентність та професіоналізм); обладнання навчальних приміщень (використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та навчальних матеріалів, їх доступність та відповідність потребам всіх категорій студентів); ефективність системи оцінювання та контролю рівня навчальних досягнень студентів (застосування різноманітних видів контролю та оцінки в залежності від програми; чесність, прозорість та охайність; інформування студентів щодо їх навчальних досягнень, а також за бажанням їх батьків чи роботодавців); відповідність навчальних програм реальним освітнім потребам дорослого контингенту студентів, а також більш широким потребам громади чи роботодавця; забезпечення якісної консультації та орієнтації студентів щодо їх освітніх можливостей (діагностика індивідуальних освітніх потреб дорослих, оперативність та доступність консультаційних послуг);

– *ефективність керівництва та управління освітньою інституцією*. Інспектору необхідно вказати, наскільки чітко та прозоро здійснюється планування організації навчальної діяльності (постановка конкретних завдань, цілей, які повністю усвідомлюються всіма учасниками навчального процесу), оптимально розподіляються фінансові ресурси, регулярно проводяться заходи щодо підвищення рівня майстерності та професіоналізму педагогічних кадрів [7, с. 10-23].

Всі показники оцінюються за 4-бальною шкалою оцінок: оцінка 1 – відмінно; оцінка 2 – добре; оцінка 3 – вимагає допрацювання; оцінка 4 – не відповідає вимогам [8].

Кількість та періодичність перевірок залежить від результатів попередньої інспекції. Загалом інспекція проводиться за таких умов:

– новий провайдер освітніх послуг інспектується протягом 3 років з початку дії контракту про надання відвідних послуг у галузі освіти дорослих та подальшій освіті;

– якщо заклад отримав оцінку «відмінно» під час останньої інспекції, то, як правило, його не будуть перевіряти повністю наступного разу. Але якщо якісні показники цього закладу знижуються, або є якісь інші підстави для перевірки, тоді інспекція проводиться знову у повному обсязі;

– заклади, які отримали оцінку «добре» під час останньої перевірки, зазвичай перевіряються через п'ять років [9].

Інспекції бувають повними і короткими. Повна повторна інспекція проводиться у випадку порігшення якісних показників або інших причин. Вона зазвичай триває 2–5 днів та передбачає повне оцінювання показників діяльності провайдера освітніх послуг відповідно до шкали, розглянутої вище. Коротка інспекція триває 1–2 дні. Мета такої перевірки – підтвердити, що заклад тримає рівень тієї оцінки, яка була призначена попередньо (не нижче оцінки «добре»). У цьому випадку оцінювання не проводиться [10].

Тим закладам, які отримали оцінку «вимагає доопрацювання», пропонується допомога та підтримка ВОС, і діяльність цього закладу проходить під безпосереднім керівництвом Відділу. Повторна перевірка цього провайдера здійснюється через 12–24 місяці [9].

У випадку, якщо заклад отримав оцінку «не відповідає вимогам», запускається процес «інтервенції». Процес «інтервенції» передбачає проведення першої моніторингової перевірки зразу після публікації звіту про незадовільні результати інспекції. Мониторингом контролюються ті кроки, які були здійснені закладом освіти, щоб усунути вказані у звіті помилки, а також окреслюються пріоритетні напрямки покращення якості послуг. Наступні інспекції покликані оцінити результати заходів, спрямованих на підвищення якості освіти. Результати цих перевірок подаються до Департаменту освіти, Відділу з питань фінансування освіти та вмінь, а також Уповноваженому з подальшої освіти. Повна повторна перевірка проводиться через 15 місяців [8].

Домінуюча ринково-орієнтована ідеологія освітньої політики англійського уряду, що базується на здоровій конкуренції, повною мірою відображається у

діяльності ВОС, який регулярно оприлюднює результати перевірок через мережу Інтернет, проводячи при цьому градацію кращих та гірших навчальних закладів та освітніх установ, що таким чином дає можливість потенційним «клієнтам» вибирати освітні послуги найвищого ґатунку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведене дослідження дає змогу стверджувати, що, незважаючи на довготривалу еволюцію освіти дорослих в Британії, питання оцінки якості на державному рівні мало місце лише на початку XIX століття (на відміну від шкільної освіти). Створені урядом агенції – Інспекторат з питань навчання дорослих, а потім Відділ освітніх стандартів – намагаються максимально повномасштабно охопити перевіркою якості освітніх послуг всіх провайдерів у цій галузі. Це свідчить про те, що питання якості освіти в цілому, та освіти дорослих зокрема, перебуває у фокусі державної політики британського уряду. Відчувається глибоке розуміння того, що одним із показників, який дає змогу британським навчальним закладам-провайдерам освітніх послуг для дорослих посісти належне місце на ринку послуг, є відповідність освітньої діяльності саме стандартам якості, які ґрунтуються на базових принципах управління якістю, що підкріплюється відповідною Загальною шкалою інспекції.

Проведене дослідження не претендує на довершене. Перспективним полем подальшої наукової роботи може бути аналіз діяльності різноманітних агенцій та організацій у галузі освіти дорослих у Великій Британії, детальна характеристика реформаційних процесів на різних етапах розвитку системи освіти дорослих у зазначених просторових рамках дослідження.

Список бібліографічних посилань References

1. Kelly T.A. (1992). History of Adult Education in Great Britain. Liverpool: Liverpool University Press. 425 p.
2. Learning and Skills Act 2000. *Learning and Skills Council for England*. Retrieved from http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/21/pdfs/ukpga_20000021_en.pdf
3. Education and Inspections Act. *Learning and Skills Council for England*. Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/contents>
4. Ofsted strategy 2017–22. *Ofsted*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/648212/Ofsted_strategy_2017-22.pdf

5. Statistical work plan April 2017 – March 2018. *Ofsted*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/635573/Statistical_work_plan_April2017_March2018.pdf
6. About us. *Ofsted*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about>
7. Guidance for providers on the inspection of adult and community learning. Interpreting the Common Inspection Framework. – London: Adult Learning Inspectorate, 2002. – 26 p.
8. Quality Assurance in Adult Education and Training. *Eurydice*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-adult-education-and-training-77_en
9. The Common Inspection Framework for Inspecting Post-16 Education and Training. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/9304/1/32_2.pdf
10. Ofsted annual report and accounts: 2013/14 onwards. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/ofsted-annual-report-and-accounts>

KOVALENKO Svitlana Mykolaivna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Conversational English Department,
A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

CHIKALOVA Maryna Mykolaivna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Conversational English Department,
A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

TO THE PROBLEM OF EVALUATION OF ADULT EDUCATION QUALITY (BRITAIN CASE STUDY)

Abstract. *Introduction. Facing the challenges of the European and world education community, Ukraine aims at having the best results in all the education branches, putting adult education as one of the priorities of its education policy. In this context the issue of the quality takes the first place, triggering us to search for the best examples of quality assurance. So the article reveals the specific features of adult education providers' inspections in Britain where adult education has been the focus of government policy for a long period and has proved its effectiveness.*

Purpose. The article is aimed at the analysis of the government's policy in terms of quality assurance in adult education in Britain.

Methods. The methods applied are: analysis (retrospective, comparative) and synthesis, classification and systematization of data, generalization, education studies, literature analysis.

Results. The conducted research made it possible to find out that quality of education has been the focus of attention of the British government since early 19th century but as for the adult education the situation started to take legislative forms only in 2000 after the "Learning and Skills Act". That was the reform when a special Adult Learning Inspectorate was founded aimed at controlling the quality of education services for adult learners. Common Inspection Framework was adopted. It embraced all the important aspects of adult education provision: the effectiveness of leadership and management, the quality of teaching, learning and

assessment, the personal development, behaviour and welfare of learners, outcomes for learners.

At the present moment quality of adult education is the function of a newly founded agency – Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted). It started in 2006 with the adoption of "Education and Inspections Act". It cares for all the branches of education in England, being responsible for inspecting a range of educational establishments, including state schools and some independent schools, childcare, adoption and fostering agencies, initial teacher training, further and adult education.

Originality. The research reveals the specific features of inspecting the quality of adult education in Britain. It gives the idea on how to implement the model of quality assurance in adult education effectively and can be applied to Ukrainian system of education.

Conclusion. The conducted research proves that adult education in our country should be controlled, monitored and supported by the government. The issue of education quality assurance must be one of the priority in the governmental policy.

Keywords: adult education; Adult Learning Inspectorate; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills; Common Inspection Framework; life-long education; formal adult education; non-formal adult education.

Одержано редакцією 03.01.2019
Прийнято до публікації 11.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-20-25

ORCID 0000-0003-0309-7074

МАЧИНСЬКА Наталія Ігорівна,

доктор педагогічних наук, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка
e-mail: natalya_im@ukr.net

УДК 354: 378.12

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ ЕЛІТИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На основі теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел, результатів емпіричних досліджень схарактеризовано напрями дослідження наукової еліти, показано взаємозалежність та взаємозумовленість понять «елітність» і «акме», визначено основні чинники, що забезпечують розвиток елітарного мислення у слухачів магістратури.

Ключові слова: наукова еліта; акмеологія; заклад вищої освіти; магістранти.

Постановка проблеми. Оновлення політичної системи України передбачає принципові зміни моделі рекрутування (відбору) еліт з максимально закритих, на хоча б мінімально відкриті, зміни стилю поведінки сучасної еліти так, щоб вона не була подібною до старої номенклатури.

ри, стурбованою тільки інституціоналізацією своїх привілеїв.

Оновлення різних складових суспільства, запровадження реформ і змін в його життєдіяльність залежить від готовності еліти, як базової, фундаментальної основи суспільства, до розвитку політичного, соціально-економічного та культурного життя країни. Саме тому ми спостерігаємо постійно зростаючий інтерес до проблеми вивчення еліт. Проблема еліти та елітного суспільства почала активно впроваджуватися як напрям дослідження в різні сфери науки. І якщо тривалий час вивчення еліт було прерогативою виключно соціально-політичних досліджень, то на сучасному етапі цю нішу стали заповнювати також психолого-педагогічні наукові розробки.

Мета дослідження. Проаналізувати особливості формування наукової еліти на етапі професійного становлення фахівця в умовах закладу вищої освіти; визначити основні чинники, що забезпечують розвиток елітарного мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз наукових розвідок означеної проблеми дає можливість стверджувати, що феномен наукової еліти досліджується у різних аспектах, зокрема: у контексті проблеми розвитку особистості як суб'єкта життєвого шляху (Б.Г. Анан'єв, В. А. Слассьонін); через призму особистісного сенсу (О.М. Леонтьєв, Д. О. Леонтьєв); персоналізації (А.В. Петровський) та самореалізації особистості (Е.В. Галажинський, Л.А. Коростильова); самовизначення особистості, стратегії її життєдіяльності (К.А. Абульханова-Славська, В.С. Агапов, В. Г. Асеев); психології елітарності (Н.С. Пряжников); сутнісних особливостей моральної еліти (А. Л. Журавльов, А.Б. Купрейченко); окремих аспектів категорії елітності (В. П. Зінченко).

У зарубіжних дослідженнях знаходять відображення деякі ідеї дослідження еліти як суспільного та особистісного феномену, що розкриваються через осмислення таких явищ, як: соціальна успішність (У. Джеймс), воля до влади (Х. Хекхаузен), ефективність особистості (А. Бандура), прагнення до лідерства через подолання психофізичної неповноцінності (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорні), набуття самості (К. Юнг), особистісна ідентичність (Е. Еріксон), самоактуалізація (А. Маслоу, К. Роджерс) та ін.

Проблема дослідження еліт, формування наукової еліти, розвиток мислення та свідомості, що відображає становлення еліти у сфері політичних, соціальних, економічних та культурних перетворень стає все більш затребуваною у вітчизняному суспільстві. Ми вважаємо, що це зумовлено цілою низкою проблемних ситуацій, породжених тією роллю, яку відіграє еліта в сучасному світі, серед яких, зокрема:

- неоднозначне ставлення до самого поняття «еліта», яке набуло негативного відтінку у суспільній свідомості, прирівнюючи його до таких соціально негативних явищ, як «номенклатура» і «бюрократія», відображаючи причетність особистості до певного елітарного співтовариства, засвідчуючи про суттєве дистанціювання еліти від суспільства;

- недослідженість проблеми психолого-педагогічних ознак еліти, її історико-теоретичних основ і відсутністю відповідних критеріїв виокремлення еліти;

- все більш зростаючим значенням різних типів еліт для стабілізації і інтеграції соціальної системи та її поступального розвитку.

Термін «еліта» (у перекладі з французької – кращий, відбірний) почав активно використовуватися в науковій термінології на рубежі XIX–XX ст. У широкому соціологічному контексті ним позначається вищий, відносно замкнений за чисельністю прошарок суспільства, контролюючий його основні економічні, політичні і культурні ресурси. У науковому, освітянському вжитку, зазвичай термін «еліта» не використовується. На жаль, приналежність до наукової (освітянської) еліти не є надто поширеним та привілейованим явищем у нашому суспільстві.

Зміни у потребах, інтересах, мотивах людської діяльності зумовляють необхідність перегляду світоглядних морально-етичних засад, норм і цінностей у суспільстві загалом, і у системі освіти та науки зокрема. Носієм усталеної системи цінностей є еліта, яка за своєю суттю повинна займати провідне соціальне становище, впливати на домінуючі цінності, моральне вдосконалення в цілому. Варто зазначити, що формування елітарної особистості повинно ґрунтуватися на засадах моральної культури. Вважаємо, що саме це дозволить створити умови для перетворення моралі в

рушійну силу духовного оновлення і розвитку різних сфер суспільного життя на засадах єдиних моральних цінностей.

І.А. Зязюн, підсумовуючи основні складники науково-теоретичних досліджень, визначає педагогіку як найбільш дієвий складник у гармонійному розвитку особистості: педагогіка – це прикладна філософія; педагогіка – це практична психологія; педагогічна діяльність завжди ексклюзивна; педагогічна діяльність – наскрізна дія педагогічної майстерності [1]. Усі характеристики передбачають пізнання, навчання і виховання людини, що і надає їм практичного значення.

У зазначеному контексті простежується досить важливий людиноформуючий зв'язок між педагогом і майбутньою особистістю, у ролі якої виступає сучасний студент. Це саме те, що творить майбутнє, в якому доводиться жити всім людям. Сучасна дійсність досить часто стає різкою та прагматичною: людину трактують як «сильний ресурс», який можна використовувати в необмеженому часі. Якщо ж цей «ресурс» вичерпав себе – його «викидають».

Саме тому ми вважаємо, що формування елітарної свідомості, розвиток та становлення наукової еліти в умовах закладу вищої освіти повинно стати провідним напрямом організації освітнього процесу. Педагогам, які покликані навчати, виховувати та розвивати особистість, необхідно докласти усіх зусиль для формування особистості як найбільшої цінності, яка покликана творити, а не руйнувати, адже саме в цьому полягає сутність людини.

Дослідниками виокремлено сутнісні складові елітної свідомості:

- світоглядна: елітно-спрямована позиція і подання;
- акмецентрична (самоактуалізація)
- прагнення до досягнення особистісних, професійних, соціальних висот;
- аксіологічна – елітна спрямованість особистості, елітоорієнтовальні цінності;
- морально-естетична: моральні установки, норми поведінки, естетичні переживання, що відображають прагнення суб'єкта до досягнення елітної якості;
- креативно-інноваційна: елітоорієнтована творчість, відкритість новому, інноваційна спрямованість,

оригінальність мислення, продуктивність уяви;

– особистісно-змістова, що відображає особистісну упередженість людини в досягненні найвищих результатів у діяльності, творчий підхід у прийнятті рішень [2].

Як стверджує Г. Ашин, процес трансформації економічних, соціально-політичних, духовно-моральних відносин та його ефективність, цілком залежать від діяльності тієї групи суспільства, яка очолює процес соціальних перетворень. У політології, соціології та інших суспільних науках цю групу називають «елітою». У буденному житті слово «еліта» має два тлумачення. Перше з них відображує володіння якимись інтенсивно, чітко і максимально вираженими рисами, найвищими за тією чи іншою шкалою вимірювання. У цьому значенні термін «еліта» вживається стосовно будь-яких речей, понять, процесів або живих істот. У другому тлумаченні слово розглядається у спектрі суспільної значущості і стоїть кращої, найбільш цінної для суспільства групи, що стоїть над масами і покликана в силу притаманних їй особливих рис керувати ними. Таке розуміння слова відображає суть поняття «еліта», позначаючи ним верству суспільства, або групу осіб, що мають специфічні особистісні характеристики, або професійні якості, які роблять їх елітарними, тобто «вибраними» у тій чи іншій сфері суспільного життя (науки, виробництва, спорту, мистецтва тощо); соціальних рухів і партій [3, с.126].

Переоцінка цінностей, зміна попередніх позицій щодо новоутворень, які виникають у суспільстві, і подій, що відбуваються у безпосередньому оточенні людини; зміни у ставленні до конкретних людей; постійна перебудова «Я-концепції», конкретизація планів структурування власної лінії життя, розрахованої на найближче і більш віддалене майбутнє – ці та інші інтенсивні зміни відбуваються зі студентською молоддю саме в період їх навчання в магістратурі.

Професійне зростання тісно взаємопов'язане з особистісним становленням студентської молоді, пошуком ідеалів як у професійному, та і в особистому житті. «Професіоналізм», «професійна діяльність», «професійна компетентність», «професійний розвиток», «професіонал» – це базові категорії професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах

магістратури. Ми вважаємо, що саме формування елітної свідомості є максимальним новоутворенням у випускників магістратури. І на цьому етапі важливу роль відіграє акмеологія, яка разом з педагогікою та психологією повинна з'ясувати, якими особливостями повинні володіти мікроакме людини на кожній фазі її життєвого шляху, щоб відбулося її велике акме (життєвий успіх, людське щастя).

Спираючись на результати досліджень Н.Б. Карабущенко [4], здійснюючи теоретико-практичні розвідки означеної проблеми у межах дослідження наукової проблеми кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка «Педагогічна наука та освіта у класичному університеті: акмеологічний підхід» [5], ми констатуємо, що саме акмеологія як наука містить нові можливості розгляду професійного становлення фахівця в аспекті оволодіння ним «акме» – умов досягнення все більш високих ступенів розвитку. Використання понятійного апарату акмеології, її теоретичних засад можливе у двох аспектах:

1. Професійна компетентність – це певний етап професійного становлення фахівця.

2. «Акмеологічна компетентність» як ключова характеристика професійної компетентності випускника магістратури.

Теоретичний аналіз наукових джерел дає можливість констатувати, що поняття «акме» розглядається дослідниками у професійному розвитку людини, у життєвому шляху особистості, в особистісному та індивідуальному розвитку та саморозвитку особистості. Акме – як вершина розвитку кожної особистості, як прагнення людини до зростання та вдосконалення, включає самоактуалізацію, самовдосконалення і самореалізацію потенціалу людини (особистісного, особистісно-професійного, творчого), найважливіших властивостей досягнення суб'єктом вищих результатів у професійній діяльності (професійної готовності, відповідальності та придатності) для збагачення і розширення діапазону досліджень у формуванні потенціалу наукових еліт.

Проведені нами дослідження дають можливість стверджувати, що саме теоретико-практичний матеріал, зібраний акмеологією, лежить в основі розробки

психологічної концепції еліт. Сучасні дослідження дають можливість стверджувати, що категорії «елітності» і «акме» взаємопов'язані. Елітність дозволяє досягти акме як найбільш високого рівня розвитку зрілої особистості. Акме ж визначає найвищу точку елітизації особистості, тобто досягнення нею елітної якості.

Ми погоджуємося з Н.Б. Карабущенко, яка виокремлює змістовно-критеріальні складові професійного «акме», зокрема: а) мотиваційна, що відображає високий рівень домагань особистості відповідно до означених нею потреб; мотивацію самореалізації та досягнення; найвищий рівень активності людини, сприяючий найбільшій продуктивності його професійної діяльності; яскраво виражена професійна цілеспрямованість; результативність діяльності, що виходить на рівень професійної творчості; б) соціальна, яка розкриває характер просування людини до вершин її особистісного та професійного розвитку, поєднана з постійними процесами інтеграції індивідуальності з умовами середовища, що сприяють формуванню її індивідуального стилю (діяльності, життєдіяльності та ін.) [4].

Розвиток мотиваційної складової тісно пов'язаний з потенціалом особистості.

Потенціал – система усіх соціально корисних здібностей, які виявляються у професійній діяльності, як актуалізованих, так і резервних [6, с. 60]. Потенціал особистості досить часто виходить за межі чисто прагматичної відповідності фахівця вимогам, які висуваються до нього в певній діяльності, базуючись на моральних, гуманістичних засадах. Це означає, що фахівець повинен не тільки відповідати вимогам своєї діяльності, але й передбачати її наслідки і нести за них особистісну відповідальність.

Соціальна складова, визначаючи приналежність людини до певного класу, сприяє формуванню професійного стилю мислення, забезпечує розвиток професійного та особистісного потенціалу, збагаченню інтелекту, що і буде визначати рівень сформованості психологічної основи елітарності особи.

Будь-який вид професійної діяльності ще на етапі оволодіння нею, а потім у процесі безпосередньої практичної діяльності впливає на становлення та формування особистості фахівця. Фор-

мування наукової еліти в умовах магістратури визначається не тільки готовністю до виконання певних професійних завдань, але й сформованістю внутрішньої позиції – гордості та відповідальності за обрану професію. Тривале здійснення професійної діяльності повинно супроводжуватися також її удосконаленням.

На думку А. Деркач, В. Зазикіна, ключовими етапами руху саморозвитку до самореалізації суб'єкта діяльності у контексті акмеологічного підходу є: 1) самосвідомість актуалізує потребу в самоздійсненні; 2) особистість стає суб'єктом саморозвитку; 3) саморозвиток усвідомлюється як процес самовдосконалення; 4) результат самовдосконалення – самореалізація [7].

Представник наукової еліти постійно вдосконалюється, оскільки це зумовлено не лише потребою у самотворчості, а й суспільним обов'язком, що вимагає від нього високої моральності. Це і визначається одним із напрямів дослідження акмеології – як теоретико-прикладної науки. Особистісно орієнтований характер освітньої діяльності та відносин з колегами, студентами, представниками громадськості передбачає необхідність переорієнтації свідомості педагогів на визнання нових освітніх пріоритетів: поваги до особистості студента та його права на самовизначення, оволодіння відповідними етичними нормами, а також формування готовності педагога до етично адекватної поведінки в різних ситуаціях мінливого суспільного життя, які ставлять його перед моральним вибором. Високий рівень морального розвитку педагога відображено у змісті державних освітніх стандартів, де визначено перелік обов'язкових професійно значущих рис його особистості.

Висновки та перспективи досліджень. Спираючись на теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, використовуючи результати емпіричних досліджень, ми визначаємо основні чинники, що забезпечують розвиток елітарного мислення у слухачів магістратури:

- мотиваційна готовність до виконання професійних функцій;
- усвідомлення соціальної значущості професійної діяльності;
- сформованість моральної культури, що визначається моральними цінностями, моральним ідеалом, моральним розвитком;
- готовність до постійного особистісного та професійного зростання;

– стійка позиція «людинотворення» та «людиноцентризму».

Беручи до уваги освіченість, як результат навчання та освіти, необхідно розуміти, що дана характеристика визначає не тільки готовність до неперервної освіти, самостійного пізнання інформації, обґрунтування та розв'язання завдань у різних галузях, але це є і основа конкурентоспроможності та професійної компетентності, які загалом визначають соціально-професійну характеристику особистості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці тематичних тренінгів, які доцільно використовувати у практиці роботи з магістрантами з метою формування складових наукової еліти, розвитку елітарної свідомості та елітарного типу мислення.

Список бібліографічних посилань

1. Зязюн І.А., Крамушенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність / за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: Богданова А.М., 2008. 376 с.
2. Карабушенко Н.Б. Общее и специфичное в психологических моделях плат. *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*, 2008. № 4. С. 42–46.
3. Ашин Г.К. Элитология в системе общественных наук. *Общественные науки и современность*. 2003. № 4. С. 124–134.
4. Карабушенко Н.Б. Теоретико-методологические основы психологии элит (история и современность): монография. М.: РУДН, 2007. 273 с.
5. Кафедра початкової та дошкільної освіти. *Факкультет педагогічної освіти* URL: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/department/kafedra-pochatkovoji-ta-doshkilnoji-osvity> (дата звернення 22.01.2019).
6. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М.: РАГС, 2001. 265 с.
7. Деркач А., Зазикін В. Акмеология: монография. Київ. 2003. 224 с.

References

1. Zyzun, I.A., Kramushchenko, L.V., Krivonos, I.F. (2008). Pedagogical skill. In I.A. Zyzun (Ed.). 3rd ed., suppl. and proc. Kyiv: Publisher Bogdanova A.M. 376 p.
2. Karabushchenko, NB (2008). General and specific in psychological models of plates. *Bulletin of RUDN. Series: Psychology and Pedagogy*. 4. 42–46.
3. Ashin, GK (2003). Elitology in the social sciences system. *Social sciences and modernity*. 4. 124–134.
4. Karabushchenko, NB (2007). Theoretical and methodological foundations of psychology of elites (history and modernity): monograph. Moscow: RUDN. 273 p.
5. Elementary and pre-school education Department. *Faculty of Pedagogical Education*. Retrieved 22.01.2019, from <http://pedagogy.lnu.edu.ua/department/kafedra-pochatkovoji-ta-doshkilnoji-osvity>.
6. Markov, V.N. (2001). Personality-professional potential of the manager and his estimation. Moscow: RAHS. 265 s.
7. Derkach, A., Zazikin, V. (2003). Akmeologiya: monograph. Kyiv. 224 p.

MACHYNSKA Nataliya,

Doctor Science in Pedagogy, Chief of Preschool and Primary Education Department,
Ivan Franko National University of L'viv

FORMATION OF THE SCIENTIFIC ELITE IN CONTRACTING CONDITIONS OF HIGHER EDU- CATION

Abstract. Introduction. Formation of the scientific elite in the establishment of higher education is a problem of scientific research in various directions: philosophical, sociological, psychological, pedagogical; in various aspects of scientific research by researchers: the will to power, the formation of personal identity, the acquisition of independence, self-actualization, etc.

Purpose. To analyze the peculiarities of formation of the scientific elite at the stage of professional formation in the conditions of higher education establishment; determine the main factors that ensure the development of elitist thinking.

Methods. To realize this purpose, such methods are used: empirical – during practical research; theoretical – for the study and analysis of scientific and methodical literature, generalization of information for the definition of theoretical and practical foundations of the study; method of generalization – to distinguish factors that influence the development of elitist thinking

Results. In the course of the research, we identified the factors that ensure the development of elitist thinking in the students of the magistracy; interdependence of the concepts of «elitism» and «acmeology» are shown. The expediency of using the conceptual apparatus of acmeology in the context of the research of the phenomenon of the scientific elite: «professional competence» and «acmeological competence» is shown.

Originality. The scientific novelty of the research is to choose the research problem; systematic analysis of theoretical studies of the formation of the scientific elite in the establishment of higher education; the substantiation of the factors that ensure the development of elite thinking in the students of the magistracy (formation of motivational readiness to perform professional functions; development of awareness of the social significance of professional activity; the formation and development of moral values, moral ideals, the notion of readiness for constant personal and professional growth, the basis of activity – «human creation» and «man-centeredness»).

Conclusion. Formation of the scientific elite in the students of the magistracy in the establishment of higher education requires the development of specific theoretical and practical principles of organization of educational process, in particular – trainings, the main purpose of which is the formation of the foundations of elitist thinking, skills and experience of behavior, as well as communicative activity with different categories of people; it is expedient to create initial selective courses that would provide the theoretical component of the preparation of graduate students precisely in the context of the scientific elite foundations formation.

Keywords: scientific elite; acmeology; institution of higher education; undergraduate students.

Одержано редакцією 05.01.2019
Прийнято до публікації 12.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-25-32
ORCID 0000-0002-2232-9072

МОСКОВЧУК Наталя Миколаївна,

аспірантка кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
ПНПУ ім. К. Д. Ушинського,
e-mail: moskovchuknata85@gmail.com

УДК 372.2: 376 – 054.62 +811.161.2

РОЗВИВАЛЬНЕ УКРАЇНОМОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті проаналізовано феномен «розвивальне комунікативно-україномовне середовище для студентів-іноземців технічного профілю» та уточнено його основні компоненти, а саме: «середовище» і «розвивальне середовище». Наведено тлумачення науковцями поняття «розвивальне середовище» з погляду культурологічного, компетентнісного, еколого-психологічного, антропологічного, соціально-генетичного, комунікативно-зорієнтованого й еколого-соціального підходів. Запропоновано власне визначення поняття «розвивальне середовище». Визначено феномен «розвивальне комунікативно-україномовне середовище для студентів-іноземців технічного профілю» та основні принципи його конструювання.

Ключові слова: середовище; розвивальне середовище; студенти-іноземці технічного профілю.

Постановка проблеми. Система взаємовідносин суб'єктів закладу вищої освіти формує середовище, однією з не-

обхідних характеристик якого в процесі українськомовної підготовки іноземців є розвивальна комунікація українською мовою, що сприяє розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця із урахуванням його етнічної приналежності. Відповідно, однією з педагогічних умов формування українськомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей ми вважаємо наявність розвивального комунікативно-україномовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю.

Мета статті. Проаналізувати феномен «розвивальне комунікативно-україномовне середовище для студентів-іноземців технічного профілю» та уточнити його основні компоненти, а саме: «середовище» і «розвивальне середови-

ще»; дослідити тлумачення поняття «розвивальне середовище» з погляду різних наукових підходів; запропонувати власне визначення поняття «розвивальне середовище» й феномена «розвивальне комунікативно-україномовне середовище для студентів-іноземців технічного профілю» та основні принципи його конструювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз феномена «розвивальне комунікативно-україномовне середовище для студентів-іноземців технічного профілю» потребує уточнення його основних компонентів, а саме: «середовище» і «розвивальне середовище».

Вивчення окремих аспектів поняття «середовище» відбувалося ще в 20-х рр. ХХ ст. В аспекті проблематики педагогіки середовища працювали К. Ушинський, М. Пирогов, О. Пінкевич, О. Лазурський, О. Лесгафт та ін. Уже на початковому етапі дослідження феномена «середовище» науковці вбачали його суть у двобічній взаємодії з особистістю: середовище впливає на людину – людина впливає на середовище. У цьому й полягає специфіка аналізу середовища: неможливо розглядати середовище відокремлено від особистості.

У довідковій літературі поняття «середовище» визначається як сукупність природних або соціальних умов, за яких відбувається розвиток і діяльність людського суспільства; соціально-побутові умови, в яких живе людина, довколишні умови; сукупність людей, пов'язаних спільністю умов [1].

Психологічний характер взаємодії людини і середовища активно досліджується науковцями. Психологи Л. Виготський і Д. Ельконін встановили залежність динаміки розвитку особистості від характеру її взаємодії із середовищем та змін, які в них відбуваються [2, с. 234–236]. С. Рубінштейн висловив засадничі ідеї щодо розвитку особистості у взаємодії із середовищем: «Людина не тільки об'єкт різних впливів, а й суб'єкт, який, змінюючи зовнішню природу, змінює і свою власну особистість, свідомо регулюючи свою поведінку. І розвиток людини є нічим іншим, як становленням особистості – активного і свідомого суб'єкта людської історії. Її розвиток є не продуктом взаємодії різних зовнішніх чинників, а «саморухом» суб'єкта, що є включеним у різноманітні взаємовідносини з довкіллям» [3, с. 184].

На думку Ю. Мануйлова, середовище – це те, посеред чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що опосередковує його розвиток [4, с. 5–7]. За М. Чорноушек, основними ознаками середовища є відсутність фіксованих рамок у часі і просторі; одночасний вплив на всі людські почуття; надання середовищем головної і вторинної інформації; наявність у середовищі більшої кількості інформації, ніж здатна осягнути людина; сприйняття його у зв'язку з діяльністю; існування людини одночасно у кількох середовищах [5, с. 25].

Істотний внесок у дослідження функцій і структури середовища в педагогіці зробила А. Богуш. Науковець визначає середовище як сукупність умов, які оточують людину та взаємодіють з нею як з організмом і особистістю. За низкою ознак учена розрізняє такі типи середовищ: найближче (родина, сім'я, родичі, друзі), далеке (суспільний устрій), зовнішнє, внутрішнє, пасивне, активне, актуальне і розвивальне; предметно-просторове, соціокультурне, мовленнєве (причому, кожне з них може бути розвивальним). У дослідженні А. Богуш розкрито особливості стихійного середовища, як такого, в якому відбувається пасивна взаємодія людини з природно-предметним і соціальним довкіллям, та стимульованого середовища, якому характерна максимально активна ініціативна взаємодія особистості з довкіллям та іншими учасниками соціуму. Таким чином, стимульоване середовище забезпечує занурення педагогом учня до активної пізнавальної й комунікативної діяльності в навчальному закладі [6, с. 12, 76].

Серед визначених авторкою типів середовища особливу увагу привертає розвивальне середовище. На переконання А. Богуш, воно створює потенційні можливості для позитивного впливу різноманітних чинників в їхній взаємодії на інтелектуальний розвиток людини й формування цілісної особистості [6, с. 13]. Принципами побудови й організації такого розвивального предметного середовища є: дотримання дистанції та позиції у взаємодії, активність, самостійність, креативність і творчість; стабільність і динамічність, комплексування й зонування; принцип «емоційності середовища», індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожного учня і вчителя; принцип відкритості й закрито-

сті; врахування статевих і вікових відмінностей [6, с. 77 – 78].

Заслугує на увагу дослідження А. Богуш культурологічного підходу до організації розвивального середовища в закладі вищої освіти в аспекті спадщини В. Сухомлинського. На основі аналізу педагогічних творів В. Сухомлинського вчена виокремила види соціокультурного середовища, які у взаємодії впливають на формування особистості майбутнього фахівця, зокрема: культурно-пізнавальне (впливає на інтелектуально-творчий і фізичний розвиток особистості, засвоєння нею культурно-сенсорних еталонів, а саме: культури відчуттів, сприймань, мислення, почуттів, волі, тобто психологічної і фізичної культури), художньо-естетичне (формує змістовий аспект художньо-естетичного й морально-духовного розвитку майбутніх фахівців), культурно-комунікативне (сприяє вихованню в майбутніх фахівців любові до української мови, культури мовлення й мислення), культурно-екологічне (сприяє формуванню моральних принципів через пізнання природи України та пізнання національних особливостей українців), культурно-трудове (стимулює творчі здатності майбутніх фахівців), культурно-рефлексивне (сприяє пізнанню й усвідомленню себе та внутрішній світ інших, органічний зв'язок свого «Я» із зовнішнім предметним світом, природою, довкіллям, іншими людьми) [7, с. 8–11].

А. Богуш зауважує, що здійснення культурологічного підходу до формування особистості в розвивальному середовищі закладу вищої освіти вимагає визначення відповідних принципів його реалізації, серед яких: принцип стимулювання у студентів потреби культурно-ціннісного пізнання й перетворення світу шляхом організації різноманітних сфер діяльності; принцип діалогічності, що полягає в реалізації різнорівневих і різнохарактерних діалогів (діалог мистецтв, діалог культур, природи, діалог довкілля, діалог студентів і педагогів, внутрішній діалог свого «Я» із зовнішнім світоглядом); принцип дієво-творчої спрямованості навчально-виховної роботи зі студентами, що передбачає чітко визначену «культурнодоцільну» мету занурення їх в активно-творчу професійну діяльність; принцип свободи, самостійності й відповідальності, який дозволяє студентам самостійно визначати їхнє ставлення до професії, навчання, природи, довкілля,

мистецтва, колег, батьків тощо і відповідно оцінювати свою діяльність [7, с. 11]. Визначені авторкою принципи якнайкраще розкривають розвивальний потенціал мовленнєвого середовища не ізольовано, а у взаємодії з іншими соціокультурними сферами. Особливо результативною є україномовна підготовка майбутніх іноземних фахівців у процесі їхньої соціалізації, активного входження в україномовне культурне, духовне, навчально-наукове середовище.

Поняття «розвивальне середовище» в аспекті компетентнісного підходу досліджене Дж. Равеном, який тлумачить його як простір розвитку компетентності, у якому особистість має можливість прагнути до досягнення власних цілей і в процесі їх досягнення розвивати свою компетентність. Дж. Равен вважає, що «середовище розвитку компетентності» [8]:

- створює атмосферу поваги до переконань та рішень учасників навчального процесу;

- заохочує до розвитку і практикування нових стилів поведінки у процесі виконання завдань із високим рівнем мотивації;

- змушує майбутніх фахівців дбати про установу, в якій вони навчаються;

- забезпечує рольовими моделями в реальних чи віртуальних професійних ситуаціях;

- заохочує до постановки високих, але досяжних цілей, а також до моніторингу досягнень визначених цілей;

- забезпечує підтримку студента, якщо він не в змозі досягти очікуваних результатів;

- надає можливість уникати наявних помилок у майбутньому;

- забезпечує новими концепціями та відповідними альтернативами;

- забезпечує майбутнім фахівцям підтримку й допомогу, якщо вони припускаються помилок;

- забезпечує майбутнім фахівцям можливість ознайомлення з результатами їхньої діяльності, обговорення і визнання цих результатів.

В. Ясвін вважає розвивальним освітнє середовище, яке забезпечує комплекс можливостей для саморозвитку суб'єктів навчального процесу [9, с. 221]. Аналіз розвивального середовища здійснено науковцем з позиції еколого-психологічного підходу на основі чотирьохкомпонентної моделі середовища,

яка складається з: суб'єктів освітнього процесу, просторово-предметного компоненту (організація відповідного комплексу «розвивальних» стимулів); соціального компоненту (міжособистісна взаємодія суб'єктів навчальної діяльності); технологічного компоненту (організація розвивальної діяльності суб'єктів освітнього процесу) [9, с. 172–234]. Найбільшим потенціалом, на думку дослідника, характеризується розвивальне середовище, в якому не лише використовуються пропонувані середовищем можливості особистісного розвитку, але й самі учні організовують для себе нові розвивальні можливості, що демонструє їхню свободу, активність і творчість [9, с. 116].

Актуальним є аналіз розвивального середовища з погляду соціально-генетичного й комунікативно-зорієнтованого підходів В. Рубцова. Дослідник спирається на слова С. Рубінштейна, який стверджував, що розвиток особистості в різних його проявах «залежить від змісту, який дитина опановує впродовж навчання, і від форми спілкування, зокрема, педагогічного впливу, в умовах якого цей вплив відбувається» [3, с. 176]. Відповідно до цього підходу, розвивальним, на думку В. Рубцова, можна вважати середовище, в якому розвиток особистості відбувається в процесі опановування нею багатовимірного й різнобічного інструментарію, властивого різним формам свідомості й діяльності. Автор пропонує проектувати конкретні освітні технології відповідно до трьох основних компонентів освітнього середовища: просторово-предметного (архітектурні особливості будівель, обладнання, особлива атрибутика); соціального (особлива, притаманна цьому типу культури, єдність суб'єктів навчання); психодидактичного (відповідний зміст освітнього процесу, діяльність, що засвоюється особистістю) [10, с. 27–28].

Антропологічний підхід до аналізу розвивального середовища ми знаходимо в дослідженні В. Слободчикова, який вважає, що основною рисою розвивального середовища є сумісне проектування її суб'єктами навчального процесу. Середовище з певними структурованими зв'язками й відношеннями, спроектоване учнем і вчителем, стає як предметом, так і ресурсом навчальної діяльності [11, с. 175].

О. Орлов конкретизує характеристики розвивального середовища під час

навчання іноземної мови майбутніх фахівців технічних спеціальностей з позицій еколого-соціального підходу. На думку дослідника, розвивальний характер середовища забезпечується особистісно зорієнтованою спрямованістю навчання, педагогічною взаємодією суб'єктів освітнього процесу, суб'єктною діяльністю з вивчення дисципліни, сукупністю розвивальних структурних елементів середовища, специфікою досліджуваної дисципліни [12, с. 7].

Отже, аналіз різних наукових підходів дав змогу дійти висновку, що «розвивальне середовище» – це сукупність просторово-предметних, соціокультурних і психодидактичних умов активної життєдіяльності особистості, у процесі якої відбувається засвоєння нею соціального досвіду й заснованих моральних та культурних цінностей з поступовою їхньою трансформацією у внутрішньо-особистісні цінності, формування особистісних якостей та професійних компетенцій, самостійна і творча діяльність особистості.

Узагальнення різноманітних підходів до визначення поняття «розвивальне середовище» та аналіз його основних характеристик у контексті україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців дозволили визначити розвивальне комунікативно-україномовне середовище для студентів-іноземців технічного профілю як багатогранне, динамічне та поліфункціональне утворення, що забезпечує реалізацію сучасних педагогічних технологій і дозований вплив просторово-предметних, соціокультурних і психодидактичних умов (зокрема, мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, театралізованої, комунікативної діяльності носіїв української мови), які надають можливість для активної україномовної мовленнєвої діяльності майбутнього іноземного фахівця одночасно із засвоєнням ним моральних і культурних цінностей українського народу, формуванням особистісних якостей та здобуттям технічного фаху.

Оптимальним вплив розвивального комунікативно-україномовного середовища на мовлення майбутніх іноземних фахівців буде за наявності реалізації його розвивального потенціалу. Реалізація розвивального потенціалу комунікативно-україномовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю вимагає (за Дж. Равеном) [8]:

- зміни концепції «викладання-вказування» на концепцію «викладання-підтримка розвитку»;

- концентрації уваги не на обсязі інформації, яку необхідно передати студентам, а на компетентностях майбутніх фахівців, які необхідно сформувати (відхід від статичного предметно-знаннєвого змістового наповнення методик навчання з орієнтацією на розвиток репродуктивних мовленнєвих умінь, зорієнтованих на «середнього студента», що зумовлює низький рівень ефективності професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей);

- знання викладачами, окрім змісту дисципліни, особливостей психології розвитку особистості, дидактики, освітніх технологій;

- набуття майбутніми фахівцями індивідуалізованого, компетентнісно-зорієнтованого досвіду з метою формування у них відповідних компетентностей;

- суворого моніторингу викладачами реакцій студентів на отриманий досвід, застосування в разі необхідності корегувальних заходів.

Технічний заклад вищої освіти – це унікальне освітнє середовище, специфіка якого виявляється в полікультурності, домінуванні базових цінностей технічної культури, що передбачає розвиток у майбутніх фахівців переважно теоретичного (технічного) й абстрактного мислення, відносну самостійність та активність студентів у формуванні професійної компетентності. Сучасні дидактичні тенденції та орієнтація на технічний фах потребують активного впровадження в навчальний процес комп'ютерних технологій. П. Сердюков вважає, що середовище, створене на основі комплексного застосування технічних засобів у навчальному процесі, є особливим соціотехнічним комунікативним навчальним середовищем, яке забезпечує засвоєння відповідних знань, умінь, навичок і формування іншомовної комунікативної компетенції шляхом підвищення ефективності сприйняття й опрацювання інформації, забезпечення сприятливих умов для групової та індивідуальної навчальної діяльності з розвитку відповідних навичок і вмінь на основі комплексного сприйняття й опрацювання інформації

водночас органами зору та слуху тих, хто навчається [13, с. 25]. Комп'ютеризація розвивального україномовного середовища забезпечує студентам можливість виявляти самостійність у розв'язанні навчальних завдань, реалізувати теорію на практиці, поєднувати набуття знань із фаху з удосконаленням україномовної підготовки, встановлювати тісні міжособистісні контакти з іншими учасниками навчального процесу, створити віртуальне професійно зорієнтоване середовище тощо. Технологізація комунікативно-україномовного середовища є не лише черговим дидактичним заходом, що забезпечує широке застосування активних методів навчання на заняттях з української мови, а й стає певною проекцією на майбутній фах через призму української мови.

О. Суригін стверджує, що педагогічна система навчання нерідною мовою характеризується двома особливими змінними: (1) зовнішнє середовище, в якому відбувається життєдіяльність і навчально-пізнавальна діяльність учнів, і (2) мова як засіб взаємодії із середовищем та засіб навчально-пізнавальної діяльності. У звичайних умовах навчання на батьківщині рідною мовою студент адаптований до рідного середовища й порівняно легко долає проблеми взаємодії із середовищем. Зовсім інша ситуація виникає під час занурення студента в нерідне середовище: найпростіша взаємодія обертається проблемами, вимагає значних зусиль для їх подолання. Автор наголошує на неможливості не враховувати вплив зовнішнього середовища в моделі полімовної педагогічної системи, оскільки з практики навчання іноземних студентів добре відомо, що взаємодія учень-середовище відчутно впливає на успішність інших взаємодій студентів. Зокрема, проблема взаємодії із середовищем може призводити до нездатності студента здійснювати навчально-пізнавальну діяльність і в крайньому її прояві до необхідності повернення на батьківщину. Друга змінна – мова навчання, за допомогою якої здійснюється взаємодія із зовнішнім середовищем. Навчання іноземних студентів відбувається нерідною для них мовою, що вносить у процес функціонування педагогічної системи особливості, якими також не можна нехтувати [14, с. 27].

З огляду на висловлене вище, необхідно створити умови, за яких іноземець не просто має можливість, а змушений застосовувати мовленнєві знання й уміння продукувати україномовне висловлювання. Таким чином, нівелюється конфлікт між необхідністю висловлювання та його здійсненням, поліпшується психологічний стан мовця, активуються його розумові ресурси. Така необхідність виникне за умови занурення в розвивальне комунікативно-україномовне середовище, в якому іноземний студент буде налаштований на спілкування українською мовою, оскільки українська мова стане єдиним можливим засобом комунікації. Необхідно також враховувати, що у процесі україномовної підготовки у великих містах Східної і Південної України майбутні іноземні фахівці взаємодіють з російськомовним середовищем, в якому вони весь час перебувають, адже, на думку С. Светлейшої, найважче засвоюється навчальний матеріал у діалектних умовах [15, с. 47].

Вирішенням проблеми навчання української мови дітей національних спільнот дошкільного віку, які проживають на території України, А. Богуш вважає дотримання принципу «одна особа – одна мова», що реалізується в закріпленні за кожною особою із середовища дитини однієї мови (української, російської, англійської тощо), якою вона бездоганно володіє у спілкуванні з дитиною. Оскільки на перших етапах навчання іноземцям складно, а подекуди неможливо, розрізнити мовлення літературною українською мовою серед російського мовлення, діалектів та суржику, які особливо поширені на Східних та Південних регіонах України, вважаємо доречним дотримання принципу «одна особа – одна мова», що виявляється у визначенні максимальної кількості осіб, заходів, установ тощо, які стануть для іноземців орієнтиром і взірцем володіння українською літературною мовою [16, с. 13–14]. Важливим є також визнання індивідуальності, цінності та самоцінності майбутнього іноземного фахівця як активного носія суб'єктивного досвіду, що сформувався ще на його батьківщині. Якщо виявлення та аналіз попереднього суспільно-історичного досвіду кожного студента спрямовані на взаємодію його з україн-

ськими реаліями не шляхом «витіснення» суб'єктивного досвіду, а шляхом узгодження та використання досвіду в процесі професійно-мовленнєвої підготовки, це сприяє ефективнішому конструюванню розвивального комунікативно-україномовного середовища.

Аналіз різноманітних підходів до визначення понять «середовище» та «розвивальне середовище», узагальнення основних характеристик «розвивального середовища» в контексті україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців дозволили визначити чинники активізації розвивального потенціалу україномовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю та реалізувати їх у процесі україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. З позиції організації означеного середовища була організована робота з іноземними студентами, яка відбувалася у двох напрямках, які передбачають залучення студентів до: а) активної освітньо-дослідницької діяльності засобом виконання відповідних вправ та розробки проектів; б) безпосередньої участі в роботі науково-технічних, науково-практичних та студентських конференцій.

Спочатку опишемо систему кожного напрямку. У межах першого напрямку майбутні іноземні фахівці виконували такі вправи: «Робота з фаховим текстом», «Ромашка Блума»; виконували індивідуальні й групові проекти з тем «Я пишаюсь своєю батьківщиною», «Освіта в мережі», «Як заробити мільйон?», «Україна очима іноземного студента», «У здоровому тілі здоровий дух», «Праця – гроші», «На шляху до мети», «Час – найбільший скарб», «Мистецтво без кордонів», «Мораль і щастя», «Життя має смак», «Міф чи факт?», «Може один — можуть усі!»;

У межах другого напрямку студенти залучались до здійснення науково-дослідницької діяльності, студентських науково-практичних конференцій тощо. Зокрема, іноземні студенти взяли участь у науково-технічній конференції професорсько-викладацького складу, науковців, аспірантів та студентів ОНАЗ ім. О.С. Попова, де вони брали участь в обговоренні програмних питань. Перед конференцією іноземні студенти ознайомилися з її програмою та підготували запитання до визначених проблем. Та-

кож студенти брали участь у Міжнародній науково-методичній конференції «Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти в контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських Рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов», що відбулась у м. Одеса в Одеській національній академії зв'язку ім. О.С. Попова. Студенти залучалися до діалогу між вітчизняними та іноземними науковцями. Особливо активно обговорювалася проблема використання технічних засобів в освітньому процесі: студенти висловили цікаві ідеї щодо впровадження педагогічних методів із використанням мережі Інтернет.

Досвід участі іноземних студентів у наукових конференціях дав можливість організувати студентську конференцію «Рух у майбутнє», де студенти презентували власні ідеї, досягнення, розробки, результати наукового пошуку тощо, пов'язані зі спеціальністю. Більшість студентів обирала тему відповідно до теми власної дипломної роботи. Доповіді студентів було розподілено за секціями: «Радіозв'язок та телебачення» (секція 1); «Телекомунікаційні системи та мережі» (секція 2); «Інфокомунікації та програмна інженерія» (секція 3); «Інформаційна безпека» (секція 4); «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології» (секція 5); «Будівництво та архітектура» (секція 6). Тези доповідей, які були оформлені відповідно до стандартних вимог наукових видань, додавалися у професійне мовне портфоліо майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Основна увага у процесі організації та проведення студентської конференції була зосереджена на усних доповідях іноземних студентів. Кожен доповідач відповідав на запитання, які ставили викладачі фахових дисциплін, викладачі української мови як іноземної та студенти. Керівник конференції підтримував доброзичливу й невимушену атмосферу, що дало змогу підвищити активність студентів в обговоренні проблемних питань. Участь у конференції сприяла формуванню умінь україномовного публічного виступу на наукову тематику та була своєрідним тренуванням перед захистом дипломних робіт студентів.

Висновки. Дослідження понять «середовище» й «розвивальне середовище», відстеження особливостей організації та діагностика результатів реалізації розвивального комунікативно-україномовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю дозволяє визначити його як ефективну педагогічну умову україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Список бібліографічних посилань

1. Толковый словарь русского языка : В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. Ин-т «Сов.энцикл.» ; ОГИЗ ; Гос. Изд-во иностр. и нац. слов., 1935. 940 с.
2. Виготский Л. С. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 4. Детская психология. / под. ред. Д. Б. Эльконина. М.: Просвещение 1984. С. 234 – 236.
3. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии: в 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1989. 488 с.
4. Мануйлов Ю. Концептуальные основы средового подхода в воспитании. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2008. Т. 14. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». № 1. С 5 – 7.
5. Черноушек М. А. Психология жизненной среды. М., 1989. 174 с.
6. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознакомления детей с дошкільним навчальним закладом : підручник. К.: Слово, 2008. 408 с.
7. Богуш А. Культурологічний підхід до організації розвивального середовища у вищому навчальному закладі в аспекті спадщини В. Сухомлинського. *Наука і освіта*. 2010. № 7. С. 8–11.
8. Raven J. Facilitating the Development of Competence. URL: [http:// www.eyeonsociety.co.uk /resources/CILSChap18.pdf](http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/CILSChap18.pdf).
9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
10. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: Изд-во МГППУ. 2002. 272 с.
11. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М.: Экспертцентр РОСС, 2000. 230 с.
12. Орлов А. В. Формирование развивающей образовательной среды в процессе обучения студентов иностранному языку в техническом вузе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова. Барнаул 2013. 22 с.
13. Сердюков П. І. Теоретичні основи навчання іноземних мов у мовному вузі з використанням інформаційних технологій: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Київ. держ. лінгв. ун-т. К., 1997. 32 с.
14. Сурьгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2001. 128 с.
15. Светлейша С. М. До питання про вивчення лексики російської мови учнями українських шкіл в діалектних умовах. *Шляхи посилення практичної спрямованості у викладанні близькоспоріднених (української і російської) мов*: тез. доп. наук.-метод. конф. Одеса, 1990. С. 46 – 47.

16. Богущ А. М. Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот: програма та навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 136 с.

References

1. *Explanatory Russian Dictionary*: In 4 t. (1935). D. N. Ushakov (Ed.). M.: State. Un-t "Soviet Encyclopedia"; USP; State Publishing House of Foreign and National words (in Russ.).
2. Vihotsky, L. S. (1984). In D. B. Elkonin. *Children's Psychology*. Collected Works in 6 Volumes. V. 4. M.: Education. (in Russ.).
3. Rubenstein S. L. (1989). *Fundamentals of General Psychology*: in 2 Volumes. Vol.1. M.: Pedagogics (in Russ.).
4. Manuylov, Yu. (2008). Conceptual Bases of Environmental Approach in Education. *Bulletin of Kostroma State University n.a. N.A. Nekrasov*. Vol. 14., Series: "Pedagogics. Psychology. Social work. Youth studies. Socio-kinetics", 1. 5-7. (in Russ.).
5. Chernoushek, M. A. (1989). *Psychology of Vital Environment*. Moscow (in Russ.).
6. Bogush, A. M., Gavrysh, N. V. (2008). *Techniques for Familiarizing Children with the Environment in Preschool Educational Institution: Textbook*. Kyev: Word (in Ukr.).
7. Bogush, A. (2010). Culturological Approach to Creating Developing Environment in a Higher Educational Institution in the Context of V. Sukhomlynsky's Heritage. *Science and Education*, 7, 8-11 (in Ukr.).
8. Raven, J. *Facilitating the Development of Competence*. URL: <http://www.eyeonociety.co.uk/resources/CILSChap18.pdf>
9. Yasvin, V. A. (2001). *Educational environment: from Modeling to Design*. M.: Sense (in Russ.).
10. Rubtsov, V. V., Ivoshyna, T. G. (2002). *Design of the Developing Educational Environment of School*. M.: MSPPU Publishing House (in Russ.).
11. Slobodchikov, V. I. (2000). *About a concept of the educational environment in the concept of the developing education*. M.: Ekopsicentre ROSS (in Russ.).
12. Orlov, A. V. (2013). *Creating Developing Educational Environment in the Process of Foreign Language Training of Students at Technical Universities* (PhD dissertation). Theses. Altai State Technical University n.a. I. I. Polzunov. Barnaul (in Russ.).
13. Serdyukov, P. I. (1997). *Theoretical Bases of Foreign Languages Studies in Language Higher Education Institution Using Information Technologies* (Doctor of Science dissertation). Theses: Kyiv. State Ling. Un-t (in Ukr.).
14. Surygin, A. I. (2001). *Pedagogical Design of a System of Prehigh School Training of Foreign Students*. St.P.: Zlatoust (in Russ.).
15. Svetlieisha, S. M. (1990). To the Question of Russian Lexicon Acquisition by Pupils from Ukrainian Schools in Dialect Conditions. *Ways of Strengthening Practical Orientation in Teaching Closely Related (Ukrainian and Russian) Languages: Thesis of Sci. and Method. Conference*. Odesa (in Ukr.).
16. Bogush, A. M. (2016). *Teaching Children of Ukrainian in Preschool Educational Institutions of National Communities: a Program and Educational and Methodical Textbook*. Ternopil: Mandrivets (in Ukr.).

MOSKOVCHUK Natalya,

Postgraduate student at the Faculty of Theory and Methods of Preschool Education,
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»,

DEVELOPING UKRAINIAN ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR FOSTERING UKRAINIAN LANGUAGE PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG FOREIGN SPECIALISTS-TRAINEES FROM TECHNICAL SPECIALTIES

Introduction. The system of relationship between subjects from institutions of higher education forms the environment where providing Ukrainian communication is one of the required characteristics in the course of Ukrainian training of foreigners. It promotes enhancing personal qualities of a specialist-trainee taking into account his ethnic origin. Respectively, developing communicative and Ukrainian environment for foreign students of a technical profile is considered as one of the pedagogical conditions for fostering Ukrainian language professional and communicative competence among foreign specialists-trainees.

Purpose. To analyze a phenomenon of "developing communicative and Ukrainian environment for foreign students of a technical profile" and to specify its main constituents.

Results. The analysis of different scientific approaches allowed arriving at the conclusion that "developing environment" is a set of spatial and subjective, sociocultural and psychodidactic conditions of an individual's activity. On the one hand, in this process one may observe assimilation of students' social experience, on the other hand, here occurs transformation of their fundamental moral and cultural values and gradual interfusion with their internal values. This process is also conducive to advancing learners' personal qualities and professional competences, as well as creative activity.

Summarizing various approaches to the concept of "developing environment" and analyzing its main characteristics in the context of Ukrainian language teaching foreign specialists-trainees allowed defining the develop-

ing communicative and Ukrainian environment for foreign students of a technical profile as a complex, dynamic and polyfunctional process. For an improved training it requires implementing modern pedagogical technologies. It also provides proportioned influence of Ukrainian language speakers on foreign specialist-trainees in spatial and subjective, sociocultural and psychodidactic conditions, and ensures an opportunity to obtain a technical profession, familiarize with moral and cultural values of Ukrainians, and advance their own personal qualities.

Originality. The article identifies the factors of activating developing potential of the Ukrainian environment for foreign students of a technical profile and specifies the conditions of realizing these factors in the course of teaching foreign specialists-trainees from technical specialties.

Conclusion. The carried out research permitted to conduct a manyfaceted analysis of the concepts "environment" and "developing environment" targeted at identifying the techniques of diagnosing potentials of using developing communicative Ukrainian language environment for training foreign students of a technical profile. All given, it can be defined as an effective pedagogical condition for teaching foreign specialists-trainees.

Keywords: environment; developing environment; foreign students of a technical profile.

Одержано редакцією 07.01.2019
Прийнято до публікації 14.01.2019

ЛЕВИЦЬКА Лілія Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької філології,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
e-mail: lilja85@ukr.net

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ БАГАТОКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

Стаття присвячена аналізу основних тенденцій розвитку багатокультурної освіти в університетах Німеччини. У статті розглянуто концепції полікультуралізму у педагогіці, обґрунтовано завдання, цілі, об'єкти та принципи багатокультурної освіти в університетах Німеччини.

Ключові слова: багатокультурна освіта; етноцентризм; домінуючий етнос; культурна автономія; толерантність; культурні відмінності; плюралізм.

Постановка проблеми. Німеччина як країна сформованих освітніх традицій завжди приваблювала охочих здобути класичну вищу освіту, однак провідним чинником цього є не лише традиції, а й умови, створені для іноземних студентів. Ідеться, зокрема, про можливість для іноземців безкоштовної освіти в державних навчальних закладах, що вирізняє Німеччину серед інших західних держав. За кількістю іноземних студентів (понад 320 ВНЗ, де навчається близько 2 млн студентів, із них більше як 165 тис. – іноземці) Німеччина посідає четверте місце у світі, поступаючись Великій Британії, США та Франції. Із європейських країн на навчання прибули 56 % осіб.

Мета дослідження. Визначити головні тенденції розвитку багатокультурної освіти в університетах Німеччини.

Викладення основного матеріалу дослідження. Серед засадничих принципів системи вищої освіти Німеччини – принцип автономії ВНЗ; самоуправління; академічної свободи студента; тісного зв'язку науки й освіти; співпраці викладача і студента. Реформування освітньої галузі відбувається насамперед у руслі поліпшення якості вищої освіти, розроблення її адекватного змісту. Домінантна мета ВНЗ Німеччини – забезпечити умови для здобуття іноземними громадянами та представниками різних меншин ефективної освіти.

У теоретичному вимірі помітний поступ Німеччини від технократичної до гуманістичної освітньої парадигми, яка передбачає неперервну, відкриту освіту впродовж життя. Для німецької системи

вищої освіти характерна зорієнтованість на особистість студента, політичний і світоглядний плюралізм. У країні виявляється також і загальноєвропейська тенденція до застосування різних підходів та врахування національних особливостей у перебудові вищої освіти. Німецькі освітні співтовариства мають позитивний досвід у руслі трансформації концепції вищої освіти, це засвідчує, зокрема, прагнення замкненої національної системи вдосконалювати свій освітній простір, посилювати конкурентоспроможність на міжнародному рівні.

Практика реалізації європейської освітньої політики доводить значущість оперування в сучасних умовах більш як однією іноземною мовою. Знання іноземних мов уможливає світову комунікацію, опанування лінгвальних і культурних норм, налагодження діалогу культур, розвиток взаєморозуміння й толерантності. Нині функційне призначення мови пов'язують передовсім із комунікацією в різних аспектах, натомість удосконалення іншомовної комунікативної компетенції стає домінантною метою навчання іноземної мови. Громадяни країни мають досягнути належного рівня володіння іноземними мовами. У «Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти» зосереджено увагу на доцільності якісної підготовки викладачів іноземних мов для всіх рівнів освіти. Європейська спільнота акцентує на значущості стандартів і контролі якості підготовки та діяльності викладачів; мотивуванні майбутніх і нинішніх викладачів до фахового вдосконалення; нормативних засадах підготовки викладачів іноземних мов у педагогічних навчальних закладах [1].

До основних завдань у сфері впровадження багатомовності як складника полікультурної освіти під час навчання німецької мови належать: розроблення міжкультурної дидактики мови й нових навчальних планів, імплементація навчання німецької мови в загальну концепцію мовної освіти, оновлення та заміна навчальних матеріалів, розроблення мо-

делей навчання й підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів. Пріоритетним завданням є зміна суспільного ставлення в політиці шкіл і ВНЗ щодо різноманітності мов та багатокультурності суспільства, реальної мовної ситуації в сучасному німецькому суспільстві. Реформа вищої освіти потребує нового бачення мовної освіти в ході складання навчальних планів, які охоплюватимуть не тільки рідну (німецьку) мову, а й мову походження мігрантів. Крім того, необхідний багатомовний контекст, у якому перебуває німецьке суспільство. Отже, навчання рідної мови потрібно організувати так, щоб іноземці здобували мовну освіту на одному рівні з німецькими учнями. Відповідно до цих реформ було переосмислене ставлення до викладання німецької мови в навчальних закладах країни. Ключовим завданням німецької мови як другої стало подолання кордонів між мовами та культурами, створення умов для міжкультурної взаємодії. Навчання в полікультурному й багатомовному середовищі передбачає застосування особливих підходів. Нове розуміння мовної освіти актуалізувало розвиток концепції, що отримала назву «мовна увага» («Sprachaufmerksamkeit»). У ЄС розроблено та схвалено численну кількість документів, що регламентують вивчення й диверсифікацію мов в освіті. Наприклад, документ Єврокомісії «Розвиток вивчення мов і лінгвістичного розмаїття: план дій 2004 – 2006» (липень 2003 р.) був спрямований на зменшення надмірного наголосу на вивчення англійської мови в освітніх системах і суспільстві в цілому на континенті.

У 2005 р. Єврокомісія розробила положення «Стратегії мультилінгвізму», де зафіксовано досягнуті результати й водночас сформульовано план дій, зорієнтований на те, щоб примусити країни-члени ЄС адаптувати свою мовну політику згідно з планом дій [2, с. 58]. Незважаючи на необов'язковість рішення Єврокомісії, уряди європейських країн мають звітувати про реалізовані заходи. Загалом володіння іноземною мовою витлумачують як інструмент передання думок, інформації та налагодження ефективної комунікації, а також як важливий елемент інтелектуального розвитку людини, її світосприйняття й самовираження.

З огляду на тенденції до глобалізації та інтеграції у світі перед сферою вищої

освіти постають завдання, пов'язані з поширенням ідей полікультурної освіти, що сприяє досягненню взаєморозуміння, безконфліктного існування представників різних культур, визнанню рівноцінності та рівноправ'я всіх етнічних і соціальних груп, формує повагу до розмаїття інших культур та їхніх представників, розуміння єдиного світу.

Вагому допомозі ВНЗ в організації навчання іноземних мов надає федеральний уряд і федеральні землі. Прикладом цього слугує той факт, що майже кожен німець володіє однією або й більше іноземними мовами. Для іноземних громадян, які бажають підвищити свій рівень знань, у Німеччині працюють мовні курси, які діють при багатьох ВНЗ або як самостійні навчальні заклади. Навчання триває невеликий проміжок часу та є переважно платним. Перед початком занять складають вступний тест на загальні знання, це дає змогу з'ясувати рівень студента, потім залежно від цього розподілити студентів за групами. У процесі навчання викладач може порекомендувати перевести студента на вищий або на нижчий рівень, якщо він не встигає за іншими [3].

Сучасний багатомовний і багатокультурний простір ВНЗ Німеччини базований на основі освітньої політики полілінгвальності загальноосвітніх навчальних закладів, які готують більшість абітурієнтів. Завдяки наявності в професорсько-викладацькому складі, а також серед загального контингенту студентів численної кількості іноземців, німецькі ВНЗ справедливо називають міжнародно відкритими полілінгвальними освітніми закладами.

До провідних тенденцій підвищення якості вищої освіти Німеччини в розрізі культурної диверсифікації належить: урізноманітнення напрямів мовної підготовки, реалізація курсів із міжкультурної педагогіки, спрямованість навчального процесу на формування полікультурної компетентності студентів і викладачів [4]. Глобальний процес інтеграції освітньої системи, що відбувається сьогодні в Європі, фактично став початком реформування, гармонізації й полікультуралізації освітніх систем. 18–19 червня 1999 р. у Болонії була підписана спільна заява європейських міністрів освіти про зону європейської вищої освіти, де окреслено наміри ініціювати масштабну реформу інтернаціоналізації освіти до 2010 року.

Передумовою для документа послугувало підписання країнами (Великобританія, Німеччина, Франція, Італія) декларації про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти (25.05.1998 р.), що передбачала полегшення мобільності навчання й розширення можливостей працевлаштування. Ця ідея стала основоположною в Болонській декларації, позначившись на затвердженні конкретних напрямів зі створення єдиної гармонізованої системи освіти в країнах європейського співтовариства та основних критеріїв, яким має відповідати система. Німеччина – активний ініціатор та учасник процесу європейської інтеграції в галузі освіти. Країна докладає зусиль до реформування системи вищої освіти в умовах Болонського процесу, зберігаючи національні освітні традиції. За розбудову загальноєвропейської освітньої зони в Німеччині відповідають скоординовані організаційні структури. На державному рівні працює Робоча група, уповноважена формулювати пропозиції, рекомендації й резолюції, консультувати, проводити заходи з підтримки вищих навчальних закладів у межах проекту. До Робочої групи входять представники Федерального міністерства освіти і науки, Постійної конференції міністрів освіти та культури земель, Конференції німецьких ректорів, Німецької служби академічних обмінів, Німецької акредитаційної ради, Національної асоціації студентських рад. Керуючись міжнародними документами з проблем демократизації, гуманізації в галузі освіти і прав людини, Робоча група провела протягом 1999–2007 рр. низку заходів, покликаних сформулювати національно-правову нормативну базу вищої освіти Німеччини.

Завдання Болонської декларації мають узагальнений характер. Зважаючи на суттєві розбіжності освітніх систем країн-учасниць, підписанти уникали конкретних формулювань. Болонський процес є добровільним, зорієнтований на цінності європейської освіти та культури, бере до уваги національні особливості освітніх систем різних країн Європи, вирізняється поліваріантністю, гнучкістю, відкритістю, поступовістю. Попри переваги не слід ідеалізувати Болонський процес, оскільки він має певні труднощі та суперечності.

Конференція міністрів вищої освіти Європи «Утворення європейського простору вищої освіти», що відбувалася 19

травня 2003 р. у Берліні, закликала до надання самостійності університетам в ухваленні рішень щодо внутрішньої організації та управління процесом навчання; до активного впровадження реформ в усі сфери життя; залучення студентських спілок до участі в Болонському процесі та надання студентству права управляти вищою освітою; до забезпечення гідних умов проживання та навчання студентів, надання змоги успішно завершити курс упродовж зазначеного терміну, до розв'язання проблем, пов'язаних із соціальною й економічною ситуацією в сім'ях студентів [5]. Упровадження реформаційних процесів у ВНЗ Німеччини сприяло підвищенню якості, конкурентоспроможності, розширенню мобільності студентського й викладацького складу, залученню до освітнього процесу іноземних учнів і викладачів. Зміни, передбачені в Рамковому законі про вищу освіту 1998 р., затвердили мінімум необхідних вимог для реалізації Болонської декларації, доповнивши її національну освітню систему. Вищі навчальні заклади країни отримали право обирати систему підготовки студентів як за класичним німецьким, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів.

Не менш важливою тенденцією в розвитку полікультурної освіти є поширення новацій щодо збереження національних традицій, національної ідентичності країн і регіонів, що утворилися. Усі описані чинники сприяють створенню полікультурного й соціально орієнтованого простору, який оптимізуватиме розвиток людини і цивілізації в цілому, розбудову відкритого міжнародного освітнього середовища, залучення людини до світових цінностей [6].

У ході дослідження з'ясовано, що полікультурні зміни в системі вищої освіти Німеччини, зумовлені багатокультурністю суспільства, сприяли оновленню навчальних програм та планів. Завдяки цьому створено умови для усвідомлення студентами цінностей культурної спадщини людства й кожного народу зокрема, відбувається поглиблене вивчення іншої культури, сприйняття іншого кольору шкіри, мови й віросповідання.

Становлення та розвиток полікультурної освіти в університетах Німеччини пов'язані із загальноєвропейськими тенденціями поступу полікультурної педаго-

гіки. Однією з основних тенденцій, на нашу думку, є вплив європейського простору на формування високоосвіченого громадянина, пріоритетне завдання якого – володіння кількома іноземними мовами. Особливо активну роботу ЄС проводить у напрямі організації студентських обмінів, розвитку білінгвальних курсів у школах та ВНЗ країн-членів. Вагому позицію в досягненні цілей полікультурної освіти посідає історична освіта, завдання якої полягає в подоланні расових та етнічних конфліктів.

Серед важливих тенденцій розвитку полікультурної освіти варто назвати гуманітаризацію процесу, що відбувається через упровадження в природничо-математичні науки історичного матеріалу, який відображає полікультурну сутність розвитку наукових досліджень. Позитивною є динаміка збільшення шкіл і ВНЗ із білінгвальним викладанням точних предметів.

Технологізація й стандартизація полікультурної освіти Німеччини покликані сприяти вдосконаленню навчальних планів і технологій полікультурного викладання окремих предметів. У деяких федеральних землях розроблено стандарти для окремих елементів полікультурної освіти. Німецькі педагоги наполягають на затвердженні обов'язкових вимог стосовно допуску підручників і навчальних посібників до навчального процесу та їхній відповідності полікультурній освіті.

Диверсифікація освітніх пропозицій у сфері полікультурної освіти являє собою подальший розвиток моделей полікультурної освіти для різних типів шкіл і ВНЗ країни. Полікультурну освіту модернізують через запровадження педагогічних інновацій, поширення комп'ютерних технологій і сучасних засобів комунікації в навчальному процесі. Особливо продуктивний засіб удосконалення – введення полікультурних модулів як обов'язкового складника підготовки вчителів у ВНЗ.

Процес інтернаціоналізації відбувається завдяки цілеспрямованій підтримці студентських обмінів, двосторонній співпраці між ВНЗ, залученню іноземних викладачів, поширенню білінгвальних освітніх програм, переорієнтації ВНЗ та їх залучення до міжнародного партнерства й проектів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у руслі розвитку цілей полікультурної освіти, що реалізують у сучасних ВНЗ Німеччини, ефективною стає тенденція до розширення й динаміки європейського самопізнання, формування мультиперспективного світосприйняття, «універсальних» якостей у студентів, які проживають та навчаються в умовах багатомовності й полікультурності. Ключову роль відіграють принципи мультиперспективності та міжпредметних зв'язків. Переорієнтація змісту полікультурної освіти на освітні стандарти вищих навчальних закладів, країн-партнерів, гуманітаризація змісту освіти становлять пріоритетні завдання полікультурної освіти ВНЗ Німеччини.

Список бібліографічних посилань

1. Антипова Е. Полікультура і толерантність у системі освіти. Роздуми про моральність і самовдосконалення особистості. *Психолог*. Київ: Шкільний світ, 2003. №18–19. С. 2–4.
2. Framework Strategy for Multilingualism. URL: http://europa.eu/legislation_summaries/education.../c11084_en.htm.
3. Палій М. В. Петрук А. М., Мікуленко Д. В. Мовна підготовка студентів вищих навчальних закладів США та Західної Європи. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06pmvtze.php>.
4. Organisation of the education system in Germany URL: <http://ArtdesZugriffseacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents>
5. Reuter L., Scheunpflug A. DFG-Antrag: «Die «Schule der Freundschaft». Themenheft der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität, Universität Nürnberg-Erlangen, 2004. P. 6–9.
6. Mentz O. «Bilingualer Unterricht» glaubwürdig? – Ein Plädoyer für fremdsprachliches Sachlernen in 21. Jahrhundert. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. 2001. № 54. pp. 68–77.

References

1. Antipova E. (2003). Multiculturalism and Tolerance in the Education System. Reflektions of morality and self-perfection of individuals. *Psychologist*, 18–19. Kyiv: Schoolword, 2–4. (in Ukr.).
2. Framework Strategy for Multilingualism Retrieved from http://europa.eu/legislation_summaries/education.../c11084_en.htm.
3. Language training of students of higher educational institutions in the USA and Western Europe. Retrieved from <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06pmvtze.php>.
4. Organisation of the education system in Germany Retrieved from <http://ArtdesZugriffseacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents>
5. Rojter L., Scheunpflug A. (2004). DFG-Application: «The School of friendship». *Special issue of International Journal*. Hamburg : Helmut-Schmidt-University / University of Nyrnberg-gain, 6–9 (in Germ.)
6. Mentz O. (2001). «Bilingual education» credible? Pleading for foreign-language learning in the 21st century. *Newspaper communication from science and practice*, 54, 68–77. (in Germ.).

LEWYTSKA Lilia,

Ph. D., lecturer of German Philology Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

TENDENCIES OF MULTICULTURAL DEVELOPMENT OF EDUCATION AT UNIVERSITIES IN GERMANY

Abstract. The study analyzes main trends of multicultural education in the universities of Germany. Specifically, the article considers the concepts of multiculturalism in pedagogy, reveals objectives and principles of multicultural education in higher educational establishments of Germany. It also discovers historical and social-economic aspects of progress of multicultural education in universities of Germany.

Purpose. The article is targeted at analyzing current research trends of multicultural education in Germany and outlining the corresponding chronologic periods.

Result. The study reveals the perspectives of possible implementation of positive experiences of multicultural education at German Universities into the Ukrainian system of Higher Education.

Conclusion. The conducted research has allowed arriving at the conclusion that the signs of multiculturalism comprise promotion of humanization, democratization, internationalization, multilingualism, openness and accessibility of education. Furthermore, multiculturalism implies employing definite techniques of implementing the Bologna Declaration in the multicultural space of German universities.

Keywords: multicultural education; ethnocentrism; the dominant ethnic group; cultural autonomy; tolerance; cultural diversity and pluralism.

Одержано редакцією 07.01.2019
Прийнято до публікації 15.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-37-41
ORCID 0000-0002-8214-6059

АТАКИШИЕВА Айсель Ислам гызы,

докторант кафедры педагогики и психологии,
Бакинский славянский университет, Азербайджан
e-mail: bitkovskayay@inbox.ru

УДК 378.146

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Статья рассматривает вопросы влияния культурно-образовательного пространства вуза на профессионально-педагогическое становление студентов, повышения уровня их духовно-интеллектуальной подготовки. В статье анализируются формы и методы учебно-воспитательного процесса вуза, наиболее нацелены на формирование педагогической культуры студентов. Статья раскрывает богатейшие возможности педагогического коллектива в личностно-социальной и профессионально-педагогической самореализации студентов.

Ключевые слова: культурно-образовательное пространство вуза; студенты; учебная деятельность; межличностные отношения; профессиональная подготовка; преподавательский коллектив.

Постановка проблемы. Совершенствование демократических преобразований нашего общества, повышение уровня духовно-интеллектуальной, социально-профессиональной подготовки подрастающего поколения, углубления его мировоззрения и расширения научного кругозора, настоятельно требуют кардинального улучшения и повышения эффективности процессов обучения и воспитания молодежи. Позитивное решение этих задач однозначно зависит от уровня теоретической и практической подготовленности студенческой молодежи – активного авангарда общего моло-

дежного движения страны. Высшая школа страны, являющаяся мощной научной, образовательной и воспитательной силой общества должна способствовать тому, чтобы студенты, получающие образование в ее стенах, всегда были нацелены на профессионально-педагогическое и социально-нравственное самосовершенствование, высокий уровень социально-профессиональной самореализации.

Цель – Показать культурно-образовательное пространство вуза как важный фактор формирования педагогической культуры студентов.

Изложение основного материала. Высшая школа страны должна поднять уровень эффективности учебно-воспитательной работы до такой степени, чтобы студенческая молодежь могла наиболее благоприятно самореализоваться в жизни как творческая, конструктивно-созидательная сила, профессионально востребованная обществом, как серьезная структурная составляющая процесса демократического развития страны. Именно от уровня духовно-интеллектуальной подготовки молодых людей, их общей и профессионально-педагогической культуры, социальной активности, нацеленности на професси-

ональное самовыражение и самосовершенствование, зависит качеств и действенность прилагаемых ими усилий личностно-социальной и профессиональной самореализации.

Проблема формирования педагогической культуры студентов вузов предполагает решение в органическом единстве двух наиболее важных вопросов: а) организация эффективного процесса формирования педагогической культуры у будущего специалиста, который будет заниматься педагогической деятельностью (учитель, воспитатель, работник административных педагогических органов, общественная организация). Решение этого аспекта проблемы обязательно требует учета в процессе формирования педагогической культуры социально-психологических, возрастных особенностей, уровня общей культуры и нравственной саморегуляции молодых людей; б) непосредственная теоретическая, практическая и методическая подготовка самих студентов, с точки зрения трансформации личностного духовно-интеллектуального материала свое ближайшее окружение (друзья, товарищи, студенты по учебной группе, вузу и т.д.).

Культурно-образовательное пространство вуза в своем влиянии на студентов оптимистически создает условия и предпосылки их творческого развития и самореализации, способствует постепенному повышению уровня личностной педагогической культуры студентов, располагает большими возможностями совершенствования духовно-интеллектуального мира молодых людей. Культурно-образовательное пространство высшей школы целенаправленно ориентирует студентов на повышение уровня своей творческой индивидуальности, создает необходимую платформу своеобразной трансформации социально-профессиональных норм и требований в личностные установки и убеждения, совершенствует систему профессионально-ценностных ориентаций молодых людей. Эффективность работы высшей школы по формированию высокого уровня личностной педагогической культуры студентов в значительной степени зависит от единства и совмещения в одном направлении воздействия всех факторов (внутренних и внешних) на студенческую молодежь, формирования их профессиональных интересов, ответственного отношения к учебной и творческой дея-

тельности молодых людей [1, с.99]. Как отмечали Л. А. Головей, Л. В. Рыкман и другие исследователи: «На формирование интеллектуальных функций наибольшее влияние оказывает не только социальное взаимодействие, но и внимание семьи к когнитивному развитию подростков» [2, с. 99].

Весь учебно-воспитательный процесс вуза, включающий в себя различные формы учебной и внеаудиторной работы, является составной частью культурно-образовательного пространства вуза и направляет студентов на дальнейшее повышение уровня эффективности и действенности, прилагаемых ими усилий в плане социально-профессиональной самореализации. Весь комплекс учебных и внеучебных форм деятельности, проводимых в вузе – лекции, семинары, факультативы, студенческая научная деятельность, написание рефератов, дипломных работ, подготовка научных докладов и вступление на различных конференциях, диспуты, проведение различных тематических вечеров вопросов и ответов, многочисленные «круглые столы», приглашение именитых гостей на встречу со студентами, различные виды социальных и профессиональных мероприятий, работы кружков, активность студентов в общественной деятельности и т.д. – все призвано раскрыть, углубить, совершенствовать духовно-интеллектуальный, профессиональный потенциал молодых людей, повысить уровень их общей и профессионально-педагогической культуры. Духовно-интеллектуальный, профессионально-творческий потенциал студентов может особенно четко и выражено раскрыться в профессионально-педагогической деятельности высшей школы. Весь ход учебно-воспитательного процесса в вузе, систематическое и целенаправленное решение различных профессионально-педагогических задач, создание наиболее благоприятных условий и предпосылок для личностного профессионального роста молодых людей способствует повышению эффективности процесса формирования педагогической культуры студентов.

Как отмечает в своей коллективной монографии исследователи Н. П. Лысикова, Н. Р. Вакулич, О. И. Алимаева, Е. В. Листвина: «Интеграция культуры и образования позволяет создать в высшем учебном заведении оптимальные условия

для гуманизации процесса обучения, самореализации, позитивного взаимодействия субъектов образования, выбора образовательных услуг» [3, с. 67]. Педагогический коллектив вуза, выступающий как важный составляющий фактор культурно-образовательного пространства высшей школы, оказывает решающее влияние на процесс профессионального формирования студенческой молодежи [4, с. 67]. От уровня профессиональной подготовленности преподавателей вуза, их нацеленности к использованию в учебно-воспитательном процессе различных инновационных технологий, новаторских приемов и методов работы будет зависеть реальная заинтересованность студенческой молодежи к профессионально-педагогической деятельности, к повышению уровня своей профессиональной самореализации и востребованности обществом. Благодаря своему нравственно и профессионально высокому уровню развития, доброжелательным личностным качествам, преподаватели вузов не только формируют у студентов активную, действенную систему научных знаний, но и способствуют развитию таких качеств как логика мышления, инициативность, самостоятельность суждений, профессиональная активность, эмоциональное отношение к личностному духовно-интеллектуальному потенциалу.

Педагогический коллектив, целенаправленно проводя работу по формированию у студентов высокого уровня педагогической культуры, одновременно закладывает серьезные основы позитивизации межличностных отношений, выводя сам процесс общения среди студентов на качественно новый, высокий уровень. Как подчеркивает А. А. Лобанов: «Вступая в общение, оба партнера фиксируют особенности внешнего облика и эмоционального состояния друг друга, пытаются понять причины поведения партнера, проникнуть в мотивы его высказываний и поступков» [5, с. 22].

С целью выявления возможностей влияния культурно-образовательного пространства вуза на формирование педагогической культуры студентов мы провели своеобразный мини-опрос среди студентов всех четырех курсов Бакинского славянского университета. Наш мини опрос представлял собою анкетирование, беседы, изучение и анализ мнений студентов и преподавателей вуза. Этой работой было охвачено 137 студен-

тов I и IV курсов. Вопросы в анкетах, в процессе интервьюирования, личных бесед было задано немало, однако, мы считаем, что рамки нашей статьи не позволяют привести их в реальном количестве и, на наш взгляд, чтобы наиболее полно сложить представление о названии нашей статьи, правомерно будет привести в качестве примера несколько самых главных вопросов, которые, по нашему мнению, достаточно емко и полно концентрируют в себе саму идею проведения такого своеобразного мини-опроса. Вопросы всем студентам I и IV курсов обучения выглядели следующим образом (в концентрированном виде). 1) «Как Вы понимаете выражение «педагогическая культура студентов»?»; 2) «Как Вы понимаете выражение «культурно-образовательное пространство вуза»?»; 3) «Как Вы думаете, каким образом культурно-образовательное пространство вуза воздействует на формирование личности студентов в частности на формирование их педагогической культуры?»; 4) «Что Вы можете предложить для существенного повышения эффективности воздействия культурно-образовательного пространства вуза на личностное формирование студентов и, в частности, на повышение уровня их личностной педагогической культуры?». Ответы студентов на предлагаемые ими вопросы позволили нам сделать соответствующие выводы и составить определенную характеристику личностно-творческих возможностей студентов всех четырех курсов.

Следует подчеркнуть и такой факт – среди студентов I курса много молодых людей, которые охотно откликаются на формы воздействия культурно-образовательного пространства вуза (хотя этот процесс в любом случае имеет место и фиксируется на уровне подсознания), но есть и студенты, отличающиеся отсутствием интереса к педагогической деятельности, безынициативные, несамостоятельные. Это состояние можно объяснить с еще не сложившимся кругом профессиональных интересов, потребностей молодых людей, а иногда и недостаточно оформленной системой духовных ценностей. Нами в ответах студентов была замечена следующая тенденция: студенты I курса убеждены, что для их успешной профессионально-педагогической самореализации в реальной действительности педагогическим коллективом вуза им будет преподнесены специальные, всеобъемлющие профессиональные знания, усвоив которые,

они могут быть спокойны с точки зрения своего профессионально-педагогического самовыражения.

Студенты II курса обучения (как видно из их ответов) начинают более предметно относиться к различным мероприятиям вуза, стараются узнать для себя что-то новое, принять активное участие в их подготовке. Было замечено из ответов студентов, что мотивы участия их в общеузовских мероприятиях из категории «условных» («ложных») перерастают в категорию личностно и профессионально заинтересованных. В ответах студентов II курса обучения уже можно было проследить попытки (и только) предложения определенных рекомендаций по повышению эффективности процесса личностно-профессионального формирования молодых людей. Например, студенты предлагают увеличить количество общеузовских мероприятий, ориентированных на стимулирование профессионально-педагогического самосовершенствования (лекции, диспуты, коллективное обсуждение профессионально направленных вопросов, приглашение преподавателей-новаторов, магистрантов, работников местных административных органов, курирующих вопросы образования и профессиональной востребованности, чаще привлекают студентов к научно-исследовательской работе, к подготовке рефератов, докладов, тезисов, статей).

Студенты III курса обучения, собственно, уже составляющие костяк студенческого коллектива вуза отвечали на наши вопросы более предметно, взвешенно, не отдаляясь от тематики поставленных вопросов (что иногда наблюдалось среди ответов студентов I и II курса обучения). Студенты этого курса обучения уже с профессиональной точки зрения давали определения выражениям «культурно-образовательное пространство», «педагогическая культура». Было замечено, что они нацелены по получение более обширного объема научных знаний, навыков, приемов работы с научной литературой. В процессе прохождения ими обязательной педагогической практики в средних общеобразовательных школах старались максимально полно использовать на уроках комплекс полученных ими научных знаний, совещались с классными руководителями, с руководителями педагогической практики, активно обсуждали со специалистами проводимые ими уроки. Студенты III курса обучения прекрасно понимали сущность вопроса о воздействии куль-

турно-образовательного пространства вуза на формирование личности студентов, в частности, на формирование их педагогической культуры. Рекомендации студентов этого курса носили узко специализированный характер, например, они высказывали пожелания, чтобы научная информация, научные знания, преподаваемые им со стороны преподавателей, не носили, прежде всего, обучающий характер.

Студенты IV курса обучения (выпускной курс) практически уже сформированные в истинном значении этого слова (у них отсутствует только лишь активная, широкая база профессионально-педагогической деятельности). По ответам студентов этого курса можно определить, что они хорошо знакомы с учебно-воспитательным процессом вуза, прекрасно знают его сильные стороны и имеющиеся недостатки, хорошо ориентируются, аргументируют и комментируют значение чисто профессиональных выражений и могут на достаточно приемлемом уровне найти позитивные пути разрешения той или иной профессиональной задачи. Студенты IV курса обучения никогда не комментировали в своих ответах сущность педагогической культуры в отрыве от общей культуры личности. Они прекрасно ориентировались в вопросах проявления педагогической культуры молодых людей. Причем ответы студентов этого курса отличались лаконичностью, аргументацией и знанием обсуждаемого вопроса. Нами было замечено, что на IV курсе обучения профессионально-педагогическая активность студентов несколько снижается (это было выражено в их ответах на поставленные вопросы). Студенты мотивировали это тем, что полная акцентуация их внимания сейчас направлена на вопросы исключительно профессиональной самореализации в жизни.

Проблема формирования педагогической культуры студентов под влиянием культурно-образовательного пространства очень актуальна, обширна, многофакторна и многоаспектна. Естественно, в рамках одной статьи практически невозможно дать полную, всеобъемлющую характеристику тем факторам, которые в той или иной степени активности способствуют формированию высокого личностного уровня педагогической культуры студентов. Однако, даже тот маленький мини-опрос, который мы провели среди студентов Бакинского славянского университета, позволил нам сделать определенные выводы, которые, как мы

считаем будут в обязательной степени учитываться в дальнейшем при организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Анализируя полученные нами данные мы пришли к мнению, что, хотя влияние культурно-образовательного пространства вуза на формирование личности студентов и их педагогической культуры бесспорно и безусловно, все же этот процесс должен самым серьезным образом на профессиональной основе постоянно регулироваться и оставаться в зоне повышенного интереса и внимания всего педагогического коллектива вуза.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Полученные нами данные свидетельствуют, что студенты, в общем-то, правильно и верно понимают вопросы влияния культурно-образовательного пространства вуза на их личностное, профессионально-педагогическое формирование и, что было заметно в ответах, стремятся по-своему, а иногда и с профессиональной помощью преподавателей, совершенствовать влияние культурно-образовательного пространств вуза на их личностно-профессиональное самовыражение, своеобразно конструируя модель дружного, сплоченного студенческого коллектива с широкими возможностями, в высоком уровне педагогической культуры каждого студента.

Список библиографических источников

1. Байкова Л.А. Педагогическое мастерство и педагогическая этика. М.: Информ, 2001, 298 с.
2. Головей Л. А., Рыкман Л. В. и др. Профессиональное развитие личности: начало пути. СПб., Нестор-Историк, 2015, 336 с.
3. Лысикова Н. П., Ракулич Н. Р., Алимеева О. И., Листвина Е. В. Культурно-образовательное пространство современного человека / Под ред. Проф. Ю.Г. Голуба. Саратов, изд-во «Саратовский источник», 2010, 167 с.
4. Артюхина А. И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде вуза. Волгоград, ВГМУ, 2006, 122 с.
5. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения. М.: Академия, 2004, 192 с.
6. Котлярова А. И., Тягунова Ю. В. Педагогика высшей школы. Челябинск: Изд. Центр ЮУрГУ, 2012, 129 с.

References:

1. Baykova L.A. (2001). Pedagogical skills and pedagogical ethics. M.: Inform. 298 p.
2. Golovey L.A. (2015). Rykman L.V. and others. Professional personal development: the beginning of the path. SPb., Nestor-Historian. 336 p.
3. Lysikova N.P., Rakulich N.R., Alimaeva O.I., Listvina E.V. (2010). Cultural and educational space of modern man / Ed. Prof. Yu.G. Goluba. Saratov, publishing house "Saratov source". 167 p.
4. Artyukhina A.I. (2004). Professional and personal development of students in the educational environment of the university. Volgograd, VSMU. 122 p.
5. Lobanov A.A. (2004). Fundamentals of professional and pedagogical communication. M.: Academy. 192 p.
6. Kotlyarova A.I., Tyagunova Yu.V. (2012). Higher School Pedagogy. Chelyabinsk: Izd. Center for SU-SU. 129 p.

ATAKISHIYEVA Aysel,

post-graduate student of the department Pedagogy and Psychology
Baku Slavic University, Azerbaijan

CULTURAL AND EDUCATIONAL UNIVERSITY ENVIRONMENT AS AN IMPORTANT FACTOR OF PROMOTING PEDAGOGICAL CULTURE AMONG STUDENTS

Abstract. This study focuses on the important pedagogical issue – the acquisition of pedagogical culture by higher schools students. Specifically, it emphasizes the significance of that process in professional development of young people, highlights a role of a pedagogical collective in increasing students' professional ability, summarizes the ideas of authoritative scholars on the issue under discussion, and explores the conditions conducive to shaping pedagogical culture of cognizing subjects. A special emphasis is placed on family education of students. The article also propounds corresponding recommendations for promoting pedagogical culture of higher schools students.

The purpose of the article is to disclose and analyze the culture-educational environment of higher schools as an important factor of fostering pedagogical culture of students.

Originality. The study presents the results of a pedagogical experiment conducted as a mini-interrogation of university students of four years of study (it comprised questionnaires, interviews, personal conversations, observations of activities, etc.), aiming at identifying and analyzing the influence of cultural and educational academic environment on the professional and pedagogical advancement of teacher-trainees, their spiritual and intellectual self-improvement.

Results. The summarized results of the carried out research triggered off the formulation of relevant recommendations for improving the efficiency of the process targeted at shaping pedagogical culture of University students.

Conclusion. The obtained data indicate that commonly, students are aware of the positive influence of the academic environment on their personal, professional and pedagogical development. Students' answers signify that they are oriented at professional growth, though each of them has their own developmental trajectory. Some of them are very independent in their aspirations, some – gladly accept the assistance of their families and University teachers. Simultaneously, all of them recognize that the cultural and educational environment of the University is conducive to their personal and professional self-expression, being a unique model of constructing a pedagogical team, which opens broad perspectives for developing their professional culture.

Keywords: cultural and educational environment of higher school; University students; educational activity; inter-personal relations; professional training; pedagogical collective.

Одержано редакцією 08.01.2019
Прийнято до публікації 17.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-42-45
 ORCID ID 0000-0001-9433-5095

ТОКУЄВА Алла Олександрівна,

асистент, Херсонська державна морська академія
 e-mail: allo4ka2016a@gmail.com

УДК 37.378.4

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ (90-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

У статті розглянуто історію розвитку та становлення морської освіти в Україні. Також розглянуто та охарактеризовано систему морських навчальних закладів з підготовки фахівців морської справи. Особливу увагу звернено на 90-ті роки XX століття і до сучасного періоду. Розглянуто фактори проблем формування соціально-комунікативної компетентності, яка припадає саме на кінець XX століття та підкреслює необхідність підготування майбутніх моряків на соціокультурних засадах. Це зумовило переорганізацію освітнього процесу, де ключовим моментом стало вивчення моделей взаємодії, обміном досвіду, стилю соціально-комунікативної діяльності. Головними аспектами у навчанні стали соціальне та культурні знання, а також відносини між людьми та світом.

Ключові слова: морська освіта; соціально-комунікативна компетентність; гуманітарна складова; глибинне навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Потреба у фахівцях морського флоту залишається актуальною і на сьогоднішній день. У морській галузі необхідні фахівці з високим рівнем соціально-комунікативного розвитку особистості та її компетентності. Професія зумовлює неперервний розвиток та набуття професійних якостей, знань та навиків, а в умовах мультилінгвістичного екіпажу невід'ємною частиною якісної праці є підтримка атмосфери взаєморозуміння, доброзичливості, ввічливості, взаємодопомоги, безпека всіх членів екіпажу. в наслідок глобалізації фахівців морського флоту, умови праці у змішаному, інтернаціональному екіпажі, вбо необхідність забезпечити функціонування іноземних суден зумовлює необхідність функціональної комунікації та регуляції професійної діяльності за допомогою оволодіння іноземною мовою, а саме англійською.

Саме тому фахівці морського флоту відповідно своїх функціональних обов'язків повинні бути здатні порозумітися як з членами екіпажу, так і з пасажирями-іноземцями, представниками портової влади, у разі потреби – взаємодіяти з правоохоронними органами ін-

ших країн; спілкуватися під час рейсу з громадянами, які мають відмінні соціальні традиції, мовну культуру тощо. Проблема соціально-комунікативної компетентності привертала увагу багатьох науковців. У соціології та соціальній філософії (Дж. Локк, Т. Гоббс, Г. В. Ф. Гегель, Е. Дюркгейм, М. Вебер, М. Бердяєв, П. Сорокін, Т. Парсонс) соціально-комунікативну компетентність розглядають як прояв суто людського, як одне з найцінніших соціальних утворень, як базову умову суспільного життя та засіб створення соціальних цінностей. Представники комунікативної філософії (Ю. Хабермас, К.-О. Апел, Х.-Г. Гадамер, К. Черрі та ін.) для налагодження належної соціально-комунікативної взаємодії звертають увагу на важливість нової етики людських відносин (макроетики), орієнтації на універсальні цінності, які б сприяли порозумінню людства. У педагогіці соціально-комунікативну компетентність трактують як одну з найважливіших, необхідних для життя в соціумі, підкреслюючи, що людина може «відбутися», усвідомити себе лише у постійних контактах з іншими, через толерантне ставлення до інших людей і думок. Н. Бібік, І. Єрмаков, Ж. Делор, Е. Зеєр, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, В. Хутмакер обов'язково виокремлюють соціально-комунікативну компетентність серед інших ключових компетентностей. Окремі аспекти формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців морської галузі висвітлюють С. Буценко, С. Козак, М. Кулакова, О. Попова, І. Сокол, Л. Ступіна, В. Чернявська та ін. Однак, незважаючи на досить широкий спектр наукових праць щодо вивчення соціально-комунікативної компетентності, комплексного дослідження її формування у майбутніх фахівців морської галузі у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на сьогодні не достатньо розкрито [1].

Метою статті є висвітлення історії розвитку змісту морської освіти в Україні та сучасних наукових підходів до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців морської галузі.

Виклад основного матеріалу. Розвиток морської освіти в Україні має багату історію і складається з багатьох періодів. Перший період припадає на відкриття першого в Україні закладу морського профілю – морський кадетський корпус. В цей рік також було спущено на воду перший військовий корабель. Цей період – кінець XVIII століття. [2, с. 8]. У першій половині XIX ст. на Півдні України із зростанням вітрильників було створено багато навчальних закладів, що і стало другим періодом розвитку морської освіти. Третій період розвитку морської освіти – радянський. Морських фахівців готували універсальними. Навчання проводилось у корпусах, тобто училищах. Було два напрями універсального навчання: перший – підготовка вахтових начальників, другий – підготовка механіків та молодших судноводіїв. Під час служби офіцерів передбачалася подальша спеціалізація [3, с. 539–540]. У системі підготовки кадрів стосовно флоту закріпився поділ офіцерів на «командирів» і «механіків» (інженерів). Через це, здобувши одну спеціальність, офіцер не міг її вже змінити до закінчення служби – перехід з однієї в іншу був практично неможливий. Окрім вузької спеціалізації, ще однією особливістю системи підготовки кадрів для флоту було те, що чи не єдиним елементом загальноосвітньої підготовки, як зазначають В. Кузін та В. Нікольський, стала марксистсько-ленінська філософія й історія КПРС [3, с. 540]. Загальний рівень підготовки був не достатнім для якісної роботи у морі. Через це, підкреслюють дослідники, «усі катаклізми на флоті й державі загалом виникли через перетворення офіцерів у звичайний натовп фахівців, наділених деякими командними функціями і їх слабкими знаннями в питаннях гуманітарної підготовки (філософія, історія, політика, економіка, географія, етнографія, управління, мовознавство та ін.)» [3, с. 541]. Тобто, пріоритет у навчанні надавався універсальній підготовці, чого було недостатньо для набуття професійних навиків та якостей під час здобуття освіти. Система підготовки передбачала початкову освіту широкого профілю з подаль-

шою спеціалізацією й перепідготовкою на місці служби. Великого значення надавали ідеологічній та технічній складовим підготовки [1].

Соціально-комунікативна взаємодія не розглядалася взагалі. Питання взаємодії командного складу не були предметом уваги науковців. Четвертий період розвитку морської освіти охоплює період з початку 90-х років XX ст. і до нашого часу. Значну увагу набули гуманітарні знання [4]. Під час здобування освіти почали звертати увагу на формування соціально-комунікативної компетентності. Ефективна організація праці перейшла від примусового впливу до налагодження менеджменту організації праці, налагодження взаємодії та співпраці для досягнення цілей організації, збагачення ресурсів та якостей знання здобувача освіти. Дослідники В. Торський і В. Топалов у працях «Культура безпеки в судноплавстві» та «Управління судовими екіпажами» зазначають, що одним з пріоритетних напрямів у судноплавстві, який дозволяє знизити аварійність флоту, шкоду природному середовищу й травматизм людей, є культура безпеки, що безпосередньо пов'язана з відносинами між членами екіпажу. На думку дослідників, судові офіцери повинні звертати увагу на здоров'я і безпеку членів екіпажу, підтримувати взаємоповагу, атмосферу ввічливості та взаємодопомоги, дотримання норм поведінки. Це вміння свідчить про ефективне управління судовим персоналом [5, с. 5]. Соціально-комунікативна компетентність розвиває вміння взаємодіяти з іншими людьми, знаходити та вміти практично застосувати правильне швидке рішення з будь-якої ситуації. Тож, постала необхідність відійти від лінійного навчання до вивчення всієї різноманітності знань, умінь та навичок у професійній освіті майбутніх фахівців морської галузі [6, с. 22]. Серед головних складових соціальної компетентності дослідники зазначають про такі здатності: аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб інших людей, соціальних груп відповідно до соціальних норм; продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, бути ініціативним, підтримувати стосунки з іншими; конструктивно розв'язувати конфлікти, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначати цілі діяльності, планува-

ти, розробляти й виконувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміння емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими; критично ставитися до соціальної інформації, розповсюджуваної засобами масової інформації [7]. Серед життєвих навичок, що сприяють соціальному здоров'ю, дослідники називають навички ефективного спілкування (уміння слухати, чітко висловлювати свої думки, відкрито виражати свої почуття – без тривоги та звинувачень; уміння просити про послугу або допомогу), навички співчуття (уміння розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей; уміння зважати на почуття інших людей, допомагати та підтримувати), навички розв'язування конфліктів на основі толерантності та за допомогою конструктивних переговорів, а також навички спільної діяльності й співробітництва (уміння бути “членом команди”, визнавати внесок інших у спільну роботу, адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність [08, с. 87]. Поняття “професійна компетентність” є центральним поняттям відновлення та модернізації освітнього процесу. Воно є значно ширшим професійних знань, умінь і навичок, не є їхньою сумою, тому що містить поєднання знання, операційно-технологічну діяльність та мотивацію [7]. Саме соціально-комунікативна компетентність, на думку вчених, обумовлює успішність професійної, міжособистісної, ролівої взаємодії морських фахівців в професійному середовищі, а ефективність вирішення багатьох проблем професійної діяльності залежать від рівня сформованості його уміння взаємодіяти з іншими людьми. Сучасний освітній процес набуває нового характеру, стає дискурсивним, постає необхідність спілкування між собою під час здобування знання. Розвиваються навички самостійної роботи при здобуванні нових пізнань. Саме це дозволяє якнайкраще здійснювати критичну оцінку навколишнього середовища. Очевидним стає необхідність організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі на соціокультурних засадах, з посиленням уваги до гуманітарної складової, до соціальних та культурних знань, які визначають відносини між людьми та світом [09].

На сьогоднішній день соціально-комунікативна компетентність набула необхідності у новому напрямі навчання – глибинне навчання. Цей напрям тісно

пов'язаний із машинним навчанням. У процесі здобування нових вмінь та навичок, здобувачі освіти мають можливість працювати міжособистісно як у закладі освіти, так і вдома. Глибинне навчання розуміє під собою більш самостійну обробку інформації. При отриманні нового матеріалу, здобувачі освіти, керуючись критичним мисленням, обробляють отримані данні у парах або мікрогрупах. При неможливості знайти рішення, здобувачі освіти можуть якнайменше три рази змінити пару чи групу. Тільки у тому разі, коли питання не вирішено, здобувачі можуть звернутися до викладача. Тобто, можна зробити висновок, що викладач не є джерелом отриманих знань, а є лише координатором під час вирішення питань професійного та міжособистісного характеру. Таке навчання привчає до вміння вирішувати будь-які питання професійного характеру та розвивають якості керівника, вміння взаємодіяти у колективі без допомоги «дорослого» [10].

Висновки. Зважаючи на наукові дослідження можна зробити висновок, що соціально-комунікативна компетентність являю собою сформованість особистісного й професійного досвіду. Цей напрям навчання з'явився у кінці ХХ століття та продовжує бути актуальним у підготовці фахівців морської галузі. Виходячи з розгляду змісту навчання морських фахівців, можна зробити висновок, що саме метод соціально-компетентісного процесу здобування знання є найефективнішим серед усіх методів, які використовувалися для навчання моряків. Сформованість соціально-комунікативної компетентності у судноводія є важливою передумовою ефективної соціальної і професійної взаємодії морських фахівців як керівників судових екіпажів. Перспективами подальших наукових розвідок є висвітлення історії становлення морської освіти в Україні та сучасних наукових підходів до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх моряків.

Список бібліографічних посилань

1. Солодовник А.О. Розвиток фізико-математичної підготовки у морських навчальних закладах України (1944–2012рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2018. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11454/1/Solodovnyk.pdf>
2. Про приєднання України до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року: Закон України від 01.11.1996 р. 464/96-ВР. URL:

- <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base61/ukr61622.htm>
3. Гупан, Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ: А.П.Н., 2002. 224 с.
 4. Сухомлинська, О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.
 5. Кузьменко, В.В. Економічна безпека та сталий розвиток: регіональний аспект: монографія. Донецьк: ДонНУет, 2008. 145 с.
 6. Лігоцький, А.О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук. Київ: АПН України, 1997. 377 с.
 7. Діденко О.В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2014. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_3_6.pdf
 8. Парашенко А.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубачева С.Е. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ, 2004. С. 71–84.
 9. Учебный план подготовки среднего специального учебного заведения специальности «Морское судовождение» (для морского флота), утвержденный Государственным комитетом СССР по народному образованию СССР с изменениями согласно инструктивного письма Министерства образования Украины от 19.05.1993 № 1/9-64 с уточнениями, № 23-Д/осн. Москва, 1989. 2 с.
 10. Учебный план подготовки среднего специального учебного заведения специальности «Эксплуатация судовых силовых установок» (для морского флота), утвержденный Государственным комитетом СССР по народному образованию СССР с изменениями согласно инструктивного письма Министерства образования Украины от 19.05.1993 № 1/9-64 с уточнениями, № 23-Д/осн. Москва, 1989. 2 с.
- References**
1. Solodovnik A.O. (2008). The development of physical and mathematical training in maritime educational institutions of Ukraine in 1944–2012 (PhD Dissertation) Kherson. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11454/1/Solodovnyk.pdf>
 2. On Ukraine's Accession to the International Convention on the Training and Certification of Seafarers and on the Watching of 1978: Law of Ukraine of 01.11.1996. 464/96-VR. Retrieved from <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base61/ukr61622.htm>.
 3. Gupan, N.M. (2002). Ukrainian historiography of the history of pedagogy. Kyiv: A.P.N. 224.
 4. Sukhomlinskaya, O.V. (2003). Historical and pedagogical process: new approaches to general problems. Kyiv: A.P.N. 68 p.
 5. Kuzmenko, V.V. (2008). Economic security and sustainable development: regional aspect: monograph. Donetsk: DonNouet. 145 p.
 6. Ligotsky, A.O. (1998). The system of multi-level training of specialists in Ukraine (theoretical and methodological aspect) (Doctor Sciences Dissertation). Kyiv. 377 p.
 7. Didenko O.V. (2014). Features of introduction of a competent approach to the training of future officers in universities. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. 3. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_3_6.pdf
 8. C Paraschenko, LI, Pometun, O.I., Savchenko, O.Ya., Trubacheva, S.E. (2004). Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Kiev. 71–84.
 9. Curriculum for the preparation of a secondary special educational institution of the specialty Marine Navigation (for the Navy), approved by the State Committee of the USSR on the national education of the USSR with changes in accordance with the instruction letter of the Ministry of Education of Ukraine dated May 19, 1993, No. 1 / 9-64 with revisions, No. 23- D / DOS Moscow, 1989. 2 p.
 10. Curriculum for the preparation of a secondary special educational institution specialty "Operation of ship power plants" (for the navy), approved by the State Committee of the USSR on the national education of the USSR with changes in accordance with the instruction letter of the Ministry of Education of Ukraine dated May 19, 1993, No. 1 / 9-64 with revisions, No. 23-D / DOS Moscow, 1989. 2 p.

TOKUIVA Alla,

Assistant, Kherson State Maritime Academy

PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF THE CONTENT OF MARINE EDUCATION (90S OF THE TWENTIETH CENTURY – THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY)

Abstract. Introduction. The need for specialists from the navy remains relevant to date. In the marine industry, specialists with a high level of social and communicative development of personality and its competence are required.

Profession entails continuous development and acquisition of professional qualities, knowledge and skills, and in the conditions of multi-lingual crew an inalienable part of quality work is the support of the atmosphere of mutual understanding, benevolence, courtesy, mutual assistance, safety of all crew members. As a result of the globalization of specialists of the maritime fleet, working conditions mixed, international crew, or the need to ensure the functioning of foreign ships necessitates the functional communication and regulation of professional activities through the acquisition of a foreign language.

The purpose of the article is to highlight the history of the development of marine education in Ukraine and the modern scientific approaches to the formation of social and communicative competence of future specialists in the maritime industry.

The formation of social and communicative competence in the ship is an important prerequisite for the effective

social and professional interaction of marine specialists as leaders of crews. Prospects for further scientific research are the coverage of the history of the formation of marine education in Ukraine and modern scientific approaches to the formation of social and communicative competence of future seamen.

Conclusions. In view of scientific research it can be concluded that social and communicative competence is the formation of personal and professional experience. This direction of training appeared at the end of the twentieth century and continues to be relevant in the training of marine specialists. Based on the consideration of the content of the training of marine specialists, we can conclude that it is the method of social-competency acquisition of knowledge is the most effective among all the methods used to train seafarers.

Keywords: marine education; social and communicative competence; humanitarian component; deep learning.

Одержано редакцію 10.01.2019
Прийнято до публікації 18.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-46-50
 ORCID ID 0000-0001-6221-9196

ПАРХОМЕНКО Ірина Володимирівна,

Аспірантка, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
 e-mail: parkhomenkoiv@ukr.net

УДК 374.091:[94:908](471.52/.54)

ЗМІНИ У ЗМІСТІ ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ

У статті розкрито питання зміни у змісті історико-краєзнавчої роботи закладів позашкільної освіти Сумської, Харківської та Чернігівської областей за сучасних умов. Основними характерними особливостями цього процесу визначено оновлення нормативних засад діяльності закладів позашкільної освіти, основних навчальних програм з позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку.

Ключові слова: нормативно-правова база, програмне забезпечення, заклади позашкільної освіти, історико-краєзнавча робота, туристсько-краєзнавчий напрям.

Постановка проблеми. Серед численних закладів освіти, що відповідають за формування вмінь і навичок за інтересами, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації та фізичному, духовному та інтелектуальному розвитку засадниче місце відводиться закладам позашкільної освіти. У час реформування освітньої галузі вкрай важливим є процес вдосконалення освітнього простору у цих закладах.

Сучасний стан педагогічної науки змушує досліджувати цей процес не лише в контексті виховання та творчого розвитку особистості, а й, передусім, перегляду нормативно-правової бази та навчальних програм закладів позашкільної освіти не лише загальнодержавного, а й регіонального рівня/ Зокрема актуальним сьогодні є вивчення змістових засад діяльності сучасних закладів позашкільної освіти, а саме існуючої нормативно-правової, програмної бази та системи роботи гуртків та інших творчих об'єднань історико-краєзнавчого профілю.

Мета статті – дослідження процесу оновлення змістових засад історико-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти за сучасних умов, їх нормативного та програмного забезпечення на прикладі північно-східного регіону – Харківської, Сумської та Чернігівської областей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади нормативного та програмного забезпечення діяльності закладів позашкільної освіти

відображенні у працях таких сучасних науковців та практиків як В.Л. Маринич, Н.Ю. Давидюк, Р.А. Науменко, В.Є. Берека, А.В. Гуцол, Л.В. Тихенко, Н.В. Перепелиця, С.О. Сьома, В.А. Редіна, М. Ю. Косило тощо.

Так, зокрема, у дисертаційних роботах В.Є. Береки та А.В. Гуцол досліджується нормативно-правове забезпечення діяльності закладів позашкільної Української РСР. Питанням врегулювання законодавчої та нормативно-правової системи України присвячені окремі аспекти наукових робіт В.А. Редіної та М.Ю. Косила.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст історичного краєзнавства формується на основі таких базових понять як природне середовище, історичне минуле та соціальна сфера, що мають територіальну єдність у межах певної локації. Саме історико-краєзнавча робота є одним з засобів взаємодії з дитиною. Тому предметом нашої уваги є особливості нормативного та програмного забезпечення діяльності закладів позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку в розрізі трьох визначених областей.

Основною метою нормативно та програмного забезпечення позашкільної освіти є окреслення нормативних засад діяльності закладів позашкільної освіти, інших установ та організацій, визначення основних навчальних програм з позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку.

З огляду на регіональний характер нашого дослідження вважаємо доцільним виділити три групи нормативних документів.

Першу групу документів становлять розпорядження голів обласних, районних державних адміністрацій, міських виконавчих комітетів, рішення сесій обласних, міських, районних рад.

Концептуальними документами, що відображають специфіку розвитку освітньої галузі регіону є обласні програми розвитку освіти, головним завданням

яких є досягнення практичних результатів щодо зростання ефективності, доступності та підвищення якості освіти різного рівня. Такі обласні програми впроваджується скоординованими діями місцевих органів виконавчої влади, у першу чергу органів управління освітою, та органів місцевого самоврядування у межах їх повноважень.

Обласна комплексна програма «Освіта Сумщини у 2016–2018 роках», затверджена рішенням Сумської обласної ради від 25 березня 2016. року та Обласна програма розвитку освіти «Новий освітній простір Харківщини» на 2019–2023 роки, затверджена рішенням Харківської обласної ради від 6 грудня 2018 року мають спільні риси та деякі регіональні особливості.

Спільною проблемою для двох областей у сфері позашкільної освіти є збереження та розвиток мережі закладів позашкільної освіти, модернізація матеріально-технічної, навчально-методичної бази закладів позашкільної освіти, створення сприятливих умов для розвитку обдарованих дітей, забезпечення доступності позашкільної освіти у сільській місцевості через роботу пересувних закладів позашкільної освіти. [1; 2]

Актуальними проблемами, що знайшли своє відображення у міських цільових програмах (Програма розвитку освіти м. Чернігова «Освіта в житті нашого міста» на 2017–2021 роки, затверджена рішенням Чернігівської міської ради від 27 жовтня 2016 року, Комплексна програма розвитку освіти м. Харкова на 2018–2022 роки, затверджена рішенням Харківської міської ради від 8 листопада 2017 року), крім вищезазначених, є вирішення питання про виділення нових та збереження існуючих приміщень для організації гурткової роботи з дітьми та учнівською молоддю, вивчення, узагальнення та поширення досвіду роботи закладів позашкільної освіти. [3; 4]

Серед інших обласних цільових програм також нашої уваги заслуговує Обласна цільова комплексна програма «Молодь Сумщини на 2016–2020 роки», затверджена рішенням Сумської обласної ради від 25 березня 2016 року, у якій окреме місце відведене саме історико-краєзнавчій роботі з дітьми. Зокрема, відзначена потреба в організації та проведенні екскурсійних та експедиційних поїздок учнівської та студентської молоді історичними маршрутами Сумської області та України, проведенні обласних

краєзнавчих масових заходів для дітей та учнівської молоді. [5].

Дотичними до предмету нашого дослідження є цільові програми вказаних областей з оздоровлення та відпочинку, сталого розвитку туризму, військово-патріотичного та національно-патріотичного виховання тощо.

До другої групи нормативних документів ми відносимо накази, листи, положення, статuti, інформації, протоколи методичних та педагогічних рад, плани, звіти профільних та комплексних закладів позашкільної освіти різного рівня.

Історико-краєзнавча робота з дітьми та учнівською молоддю є прерогативою закладів позашкільної освіти передовсім туристсько-краєзнавчого напрямку, але реалізовується опосередковано і у профільних закладах інших напрямів позашкільної освіти та комплексних закладах позашкільної освіти обласного, міського, районного, сільського (селищного) рівня (Плаці, Центри, Будинки позашкільної освіти, дитячої та юнацької творчості тощо). Всі перераховані заклади знаходяться у безпосередньому підпорядкуванні органів управління освітою відповідного рівня.

У Харківській та Чернігівській областях саме обласні заклади позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку (Чернігівський обласний Центр дитячого та юнацького туризму і екскурсій, (з 2017 року – Комунальний позашкільний навчальний заклад «Центр національно-патріотичного виховання, туризму та краєзнавства учнівської молоді») та Харківська обласна станція юних туристів (з 2013 року – Комунальний заклад «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради)) координують історико-краєзнавчу роботу з дітьми. [6; 7],

На території Сумської області за період української незалежності ситуація з обласною структурою-координатором такої роботи з дітьми докорінно змінилася. З 1991 по 1997 рік функціонував профільний обласний заклад позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку Сумська обласна станція юних туристів (з 1993 року Сумський обласний центр туризму, краєзнавства, екскурсій учнівської молоді). У 1997 році у наслідок злиття Сумського обласного центру туризму, краєзнавства та екскурсій учнівської молоді, Сумського обласного центру науково-дослідної та науково-технічної творчості молоді, Сумської обласної станції юних натуралістів було

створено Сумський обласний центр позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю (з 2005 року комунальний заклад Сумської обласної ради – обласний центр позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю) [8]. Саме цей комплексний заклад є основним координатором в області різних напрямів позашкільної освіти, у тому числі туристсько-краєзнавчого напрямку та історико-краєзнавчої роботи.

Програмне забезпечення історико-краєзнавчої роботи з дітьми становить третю групу документів, що визначають засадничі змістові засади взаємодії з дітьми під час вивчення історичного та інших видів краєзнавства.

Навчальні програми з позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку розроблені відповідно до норм Національної доктрини розвитку освіти та Закону України «Про позашкільну освіту».

Це документи нормативно-регламентуючого характеру, що визначають зміст навчального матеріалу, та вимоги до нього, методи та форми організації діяльності гуртків та інших творчих об'єднань закладів позашкільної освіти.

Освітня концепція навчальної програми розкриваються у пояснювальній записці. Також у ній подається коротка характеристика структури програми, її окремих компонентів, особливостей організації навчально-виховного процесу, пропонуються основні форми та методи проведення занять тощо. У цьому розділі програми зазначаються вікові групи вихованців, їх кількісний склад.

Навчальні програми складаються відповідно до кваліфікаційних рівнів (початковий, основний, вищий) та розраховані на 1–3 роки роботи з дітьми.

Таблиця 1

Програми з позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку рекомендовані Міністерством освіти і науки України [9]

Навчальна програма	Рівень	I рік навчання		II рік навчання		III рік навчання	
		Кількість годин (у тому числі)					
		теор.	практ.	теор.	практ.	теор.	практ.
«Юні туристи-краєзнавці»	початковий	52	164	–	–	–	–
«Археологічне краєзнавство»	основний	76	140	76	140	80	136
«Географічне краєзнавство»	основний	56	160	78	138	64	152
«Геологічне краєзнавство»	основний	56	160	68	148	70	146
«Екологічне краєзнавство»	основний	56	160	50	166	50	166
«Історичне краєзнавство»	основний	46	170	50	166	52	164
«Літературне краєзнавство»	основний	54	162	58	158	58	158

Основною програмою історико-краєзнавчої роботи з дітьми є навчальна програма для гуртків туристсько-краєзнавчого напрямку «Історичне краєзнавство» (автор Омельченко Д.Г., Савчук О.А.) рекомендована Міністерством освіти і науки України. [10]

У пояснювальній записці до програми «історичне краєзнавство» трактується як один з етапів пізнання вихованцями своєї малої Батьківщини, під час якого діти вивчають історичні, культурні надбання українського народу, збагачують свій світогляд, здобувають нові знання з краєзнавства, закріплюють туристські вміння та навички засобами позашкільної освіти. Основною метою історико-краєзнавчої роботи є набуття

дитиною компетентностей у процесі вивчення історичного краєзнавства.

Враховуючі вікові та індивідуальні особливості вихованців, керівники гуртків, працюючи за програмами пропонуваними Міністерством освіти і науки України, мають право вносити певні зміни щодо розподілу годин на вивчення окремих розділів, послідовності викладу теоретичного матеріалу, проведення практичних занять.

Крім навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, педагоги Сумської, Харківської та Чернігівської областей можуть користуватися у роботі навчальними програмами з позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку, затвердженими на обласних рівнях Сумським обласним

інститутом післядипломної педагогічної освіти, Харківським обласним науково-методичним інститутом безперервної освіти, Чернігівським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти відповідно.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, оновлення та формування нормативно-правової та програмної бази історик-краєзнавчої роботи закладів позашкільної освіти – це складний багатоаспектний процес, що є безпосередній маркером її змістових засад. Цей процес потребує вивчення та вдосконалення на основі врахування, з одного боку, науково-теоретичних досягнень педагогічної науки, а з іншого, – потреб та викликів сучасної освітньої системи України.

Ми зробили спробу аналізу нормативно-правових документів та навчальних програм, що окреслюють зміст, концептуальні напрями, структурно-організаційні засади, засоби, форми, інші аспекти розвитку історико-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти Сумської, Харківської та Чернігівської областей.

Список бібліографічних посилань

1. Обласна комплексна програма «Освіта Сумщини у 2016-2018 роках». URL: <http://sm.gov.ua/uk/2012-02-03-08-03-13.html>.
2. Обласна програми розвитку освіти «Новий освітній простір Харківщини» на 2019–2023 роки. URL: <http://www.oblrada.kharkov.ua/ua/oblasna-programa-rozvitku-osviti-novij-osvitnij-prostir-kharkivshchini-na-2014-2018-roki>.
3. Комплексна програма розвитку освіти м. Харкова на 2018–2022 роки. URL: <http://kharkiv.rocks/reestr/663865>.
4. Програми розвитку освіти міста Чернігова «Освіта в житті нашого міста» на 2017–2021 роки. URL: <http://www.chernigiv-rada.gov.ua/document/rishennya-sesii/10663>.
5. Обласна цільова комплексна програма «Молодь Сумщини на 2016–2020 роки». URL: <http://sm.gov.ua/uk/2012-02-03-08-03-13.html>.
6. Рішення сесії Харківської обласної ради від 25.04.2013 року № 696-VI «Про перейменування Харківської обласної станції юних туристів». URL: http://www.ts.lica.com.ua/b_text.php?type=3&id=8441&base=77.
7. Рішення сесії Чернігівської обласної ради від 23.02.2017 року № 26-8/VII «Про перейменування позашкільного навчального закладу «Центр дитячого та юнацького туризму і екскурсій». URL: <https://chor.gov.ua/component/k2/item/4969-pro-pereimenuvannia-pozashkilnoho-navchalnoho-zakladu-tsentr-dyti>.
8. Накази з основної діяльності. Том 2. ДАСО Ф-Р 3552, оп. 9, спр. 468, арк 178.
9. Програми позашкільної освіти: туристсько-краєзнавчий напрям (випуск 1) Д.О. Бондарчук, О.С. Бондарчук, Н.І. Колодько та ін. / [упоряд. О.Д. Наровлянський, Д.Г. Омельченко]. Київ, 2015. 134 с.
10. Лист Міністерства освіти і науки України від 14.07.2017 № 1/11-7083 «Про результати науково-методичної експертизи». URL: http://ukrjuntur.org.ua/images/docs/Ist_kraev.jpg.

References

1. The Regional Integrated Program "Education of Sumy Region in 2016–2018". Retrieved from <http://sm.gov.ua/uk/2012-02-03-08-03-13.html> (application date 22.03.2019).
2. The regional educational development program "The New Educational Space of the Kharkiv Region" for 2019–2023 years. Retrieved from <http://www.oblrada.kharkov.ua/ru/oblasna-programa-rozvitku-osviti-novij-osvitnij-prostir-kharkivshchini-na-2014-2018-roki> (application date 22.03.2019).
3. Integrated program of education development in Kharkiv for 2018–2022 years. Retrieved from <http://kharkiv.rocks/reestr/663865> (application date 22.03.2019).
4. Education programs of the city of Chernihiv "Education in the life of our city" for 2017–2021 years. Retrieved from <http://www.chernigiv-rada.gov.ua/document/rishennya-sesii/10663> (application date 22.03.2019).
5. Oblast Target Complex Program "Youth of Sumy Region for 2016–2020". Retrieved from <http://sm.gov.ua/uk/2012-02-03-08-03-13.html> (application date 22.03.2019).
6. Decision of the session of the Kharkiv Regional Council dated 04.25.2013 No. 696-VI "On the renaming of the Kharkiv Regional Station for Young Tourists". Retrieved from http://www.ts.lica.com.ua/b_text.php?type=3&id=8441&base=77 (application date 22.03.2019).
7. Decision of the session of the Chernihiv Regional Council dated 23.02.2017 No. 26-8 / VII "On the Renaming of an Out-of-School Educational Establishment" Center for Child and Youth Tourism and Excursions". Retrieved from <https://chor.gov.ua/component/k2/item/4969-pro-pereimenuvannia-pozashkilnoho-navchalnoho-zakladu-tsentr-tida> (application date 22.03.2019).
8. Orders from the main activities. Volume 2. SASO F-R 3552, descript 9, folder 468, sh. 178.
9. Out-of-school education programs: tourist destination (issue 1) D.O. Bondarchuk, O.S. Bondarchuk, N.I. Kolodko and others. / [ordering. O.D. Narovlyansky, D.G. Omelchenko]. Kyiv, 2015. 134 p.
10. Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 07/14/2017 No. 1 / 11-7083 "On the results of scientific and methodological expertise". Retrieved from http://ukrjuntur.org.ua/images/docs/Ist_kraev.jpg.

PARKHOMENKO Iryna,

postgraduate student, A.S. Makarenko State Pedagogical University at Sumy

CHANGES IN THE CONTENT OF HISTORICAL AND LOCAL LORE WORK IN OUT-OF-SCHOOL ESTABLISHMENTS IN THE NORTH-EAST UKRAINE

Abstract. Introduction. Modern social demand for creating conditions for the development of a versatile personality, the disclosure and realization of its creative potential is forcing researchers and practitioners to analyse deeply and improve the pedagogical technologies of

the work of clubs and other creative associations of institutions of out-of-school education. In particular, today the study of the content principles of the activity of modern out-of-school educational institutions, namely, the existing regulatory and legal framework, and the system of work

of circles and other creative associations of the historical and local lore profile, is a question of urgent importance today.

The purpose of the article is the investigation of the process of updating the content of the historical and local lore work in out-of-school educational establishments under the present-day conditions, their normative and programme supply in an imitation of the north-eastern region - Kharkiv, Sumy and Chernihiv regions.

The methods of the scientific research are generalization and comparison of normative acts, curricula, theoretical analysis of archival sources and methodical literature.

Results. The article analyzes the documents reflecting the specifics of the educational development of the three identified regions - regional educational development programs, one of the tasks of which is to achieve practical results in terms of increasing the efficiency, accessibility and quality of extracurricular education. On the basis of the analysis of program historical and ethnographic work, the main content and organizational principles of interaction with children were determined during

the study of historical and other types of local lore studies in the conditions of out-of-school educational institutions.

Originality. The article deals with the questions of formation and updating of the normative and program basis of activities of non-school education institutions of Sumy, Kharkiv and Chernihiv regions.

Conclusion. Updating and forming the normative and legal base documents and studying programs of the historian and local lore work of institutions of out-of-school education is a complex multidimensional process, which is a direct marker of its content principles. This process needs to be studied and improved paying attention to, on the one hand, the scientific and theoretical achievements of pedagogical science, and on the other, the needs of the modern educational system of Ukraine.

Keywords: legal basis; program implementation; out-of-school educational establishments; historical and ethnographic work; tourist local lore direction.

Одержано редакцією 12.01.2019
Прийнято до публікації 21.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-50-54

ORCID 0000-0001-5455-4891

ГЕРАСИМОВА Наталія Євгенівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: gerasimovanata@ukr.net

ORCID 0000-0003-3981-1428

ГЕРАСИМОВА Інна Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології, транзактний аналітик,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: inna_anni_0512@ukr.net

УДК 377.3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХИСТИ ЯК ЗАСІБ ВИРІШЕННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

У статті розглядаються умови виникнення внутрішньоособистісних конфліктів з точки зору гуманістичної психології. Досліджуються механізми захисту, які є продуктами внутрішньоособистісних конфліктів. На підставі аналізу науково-психологічних джерел внутрішньоособистісний конфлікт визначається як інтрапсихічна і інтерпсихічна презентація назрілої суперечності, яка гранично загострена і вимагає свого зняття, а характер вирішення визначає спрямованість в розвитку індивіда. Механізми захисту, будучи продуктами внутрішньоособистісних конфліктів і функціонуючи несвідомо, можуть як сприяти, так і перешкоджати ефективній адаптації індивіда в соціумі.

Ключові слова: конфліктність; наслідки особистісної конфліктності; особистісні й ситуативні умови; психологічний захист.

Постановка проблеми. Аналіз відповідної зарубіжної психологічної літератури приводить нас до висновку, що окремі концепції внутрішньоособистісного конфлікту базуються всередині розуміння відповідної мотиваційної моделі і не ґрунтуються на певній цілісній теорії. Вивчення однієї з особливостей внутрішнього світу особистості –

суперечність його компонентів – дозволили сформулювати універсальне уявлення про внутрішньоособистісний конфлікт як зіткнення одночасно актуалізованих в процесі життєдіяльності людини різнонаправлених тенденцій, відносин тощо, а також співвіднести це уявлення з тими, що є в сучасній психологічній літературі поняттям внутрішнього конфлікту. Саме механізми психологічного захисту особистості являють собою спеціальну регулятивну систему стабілізації особистості, спрямовану на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги або страху, що супроводжують внутрішньоособистісний конфлікт. Механізми психологічного захисту є продуктом індивідуального життєвого досвіду людини, когнітивних, емоційних, вольових стандартів поведінки, які формуються в процесі навчання і всієї життєдіяльності індивіда.

Мета статті. З'ясування умов виникнення внутрішньоособистісного конфлікту в руслі гуманістичної психо-

логії та дослідження механізмів психологічного захисту, який є продуктом внутрішньоособистісних конфліктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Внутрішньоособистісний конфлікт визначається як феномен інтрапсихічної природи, який має різноякісні та різнорівневі прояви. У психологічній літературі синонімічними стосовно внутрішньоособистісного конфлікту є поняття: внутрішні, особистісні, інтрасуб'єктивні, інтраперсональні конфлікти. На основі аналізу зарубіжної психологічної літератури встановлено, що проблема внутрішнього конфлікту у переважній більшості досліджень розглядається з урахуванням розуміння особистості, що складається в рамках тієї чи іншої теоретичної концепції особистості: інтрапсихічної, ситуативної та когнітивної. Інтрапсихічні (психодинамічні) концепції спираються на біопсихічну основу індивіда і представлені в теоріях З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, Е. Фромма, К. Хорні та ін. Ситуативні – спираються на розуміння конфлікту як реакції на зовнішній збіг обставин у роботах біхевіористів Б. Скінера, необіхевіористів Н. Міллера, Дж. Долларда. Когнітивні концепції ґрунтуються на розумінні конфлікту як пізнавального феномену, вони розкриті у роботах К. Роджерса, А. Маслоу, К. Левіна, В. Франкла, Л. Фестінгера. У кожному з наведених напрямів зарубіжної психології існують свої течії, а в кожній течії – своя модель внутрішніх конфліктів. Встановлено, що переживання, які супроводжують внутрішні конфлікти, можуть виконувати конструктивну і деструктивну функції. У сучасній психології акцентується увага на позитивному потенціалі внутрішніх конфліктів, у центр вивчення висувається його трансформуюча, розвивальна функція (Л. Карамушка, К. Роджерс, В. Столін, Т. Титаренко тощо).

Виклад основного матеріалу дослідження. Гуманістична психологія як свій головний предмет висуває на перший план аутентичну природу людини. Яскравим представником цього напряму є К. Роджерс [9]. Одним із центральних понять цієї теорії є поняття конгруентності. Під ним Роджерс має на увазі міру відповідності між тим, що сприймається «Я» і актуальним досвідом особистості. Висока конгруентність означає, що вис-

ловлювання людини, його реальні переживання і усвідомлення цих переживань співпадають; в іншому випадку має місце інконгруентність. Особистість знаходиться в стані інконгруентності, коли виникають протиріччя між свідомістю, переживанням і вираженням переживання. Передбачається, що особистість прагне підтримувати стан конгруентності, оскільки воно сприяє її зростанню і розвитку, тоді як інконгруентність цьому перешкоджає. Проаналізувавши погляди Роджерса, можна зробити висновок, що інконгруентність являє собою такий конфлікт у внутрішньому світі особистості, який утворений розходженням між власними цінностями, оцінками, значущістю людини, породженими його реальною діяльністю, і нав'язаними оцінками, які приймаються за свої [1].

Тому, згідно з теорією Роджерса, внутрішній конфлікт локалізується в сфері ціннісних орієнтацій особистості і виникає як результат зіткнення нав'язаних і «реально доступних» цінностей. Як вихід із становища, на наш погляд, може бути використання поняття внутрішнього світу особистості, як простору, в якому знаходяться внутрішні протиріччя, що складаються з тих або інших різнонаправлених компонентів внутрішнього світу. Іншими словами, саме ця різнонаправленість тенденцій, позицій тощо, як одна з найскладніших властивостей внутрішнього світу особистості, обумовлює постійне виникнення внутрішньоособистісних протиріч, сторонами якого можуть виступати будь-які його компоненти (міркування, оцінки, установки, емоційні переживання, статеві імпульси і т.д.)

У результаті в особистості формується «Я – концепція», не відповідна її дійсному «досвіду», дійсним переживанням. У своїх роботах К. Роджерс зазначає, що основною тенденцією і потребою особистості, є актуалізація, збереження і посилення свого «Я» [9] і в цьому суть мотиваційної теорії Роджерса. Він приділяє особливу увагу двом потребам: потребі в позитивній оцінці з боку навколишніх, і потребі в позитивній самооцінці. Обидві вони розвиваються в ранньому дитинстві; одна є наслідком іншої. Згідно з уявленнями вченого, саме ці потреби і виступають причиною виникнення інконгруентності між «Я» і реальним «досвідом» особистості. Джерела

внутрішнього конфлікту, згідно К. Роджерсу, лежать в спрямуванні до позитивної оцінки – як з боку інших, так і з боку своєї власної. Сучасна соціально-економічна і політична система в країні, що характеризується крайньою нестабільністю, обумовлює і провокує різке збільшення дистресових чинників в суспільному і індивідуальному бутті. Для подолання числа конфліктів зовнішнього і внутрішнього плану, люди вимушені більш інтенсивно використовувати механізми психологічного захисту і відповідні форми захисної поведінки, в тому числі і деструктивні [2].

У експериментальному порядку нами була зроблена спроба дослідити внутрішньоособистісний конфлікт як гранично загострену суперечність, яка вимагає свого зняття. З нашої точки зору це зняття досягається шляхом утворення і актуалізації механізмів психологічного захисту і варіантів захисної поведінки різної міри конструктивності. Внутрішньоособистісний конфлікт можна визначити як інтрапсихічну і інтерпсихічну презентацію назрілої суперечності, яка гранично загострена і вимагає свого зняття, а характер вирішення визначає напрям в розвитку індивіда. Механізми захисту, будучи продуктами внутрішньоособистісних конфліктів і функціонуючи несвідомо, можуть як сприяти, так і перешкоджати ефективній адаптації індивіда в соціумі [2].

Механізми психологічного захисту, що розвиваються в онтогенезі як засіб адаптації і вирішення внутрішньоособистісного конфлікту, можуть при певних умовах забезпечувати прямо протилежні стани дезадаптації і перманентного конфлікту. Це означає наявність зв'язку між ненормативним використанням захисту і високим рівнем внутрішньоособистісного конфлікту, для редукції якого і застосовується захист. При цьому індивід повинен знаходитися в стані також і зовнішнього конфлікту, латентного, актуального або перманентного, який, з одного боку, визначає внутрішній конфлікт, а з іншого через захисну поведінку сам визначається ним [1].

При вивченні впливу внутрішньоособистісного конфлікту і вимірювання міри використання індивідом (групою) різних механізмів психологічного захисту як його продукту, на формування

особистості студентів ВУЗ нами був використаний тест-опитувальник LIFE STYLE INDEX. Він був розроблений Р. Плутчиком в співавторстві з М. Келлерманом і Х. Р. Контом в 1979 році [8].

Усього в ході дослідження було проведено опитування 200 студентів різних курсів Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. З метою перевірки гіпотези про наявність зв'язку між відхиленнями від норми у використанні захистів і об'єктивними девіаціями поведінки тест-опитувальник було запропоновано заповнити групі студентів 1-х курсів із виявленим внутрішньоособистісним конфліктом.

З даних рис. 1 видно, що показники групи високі по таких видах захистів, як заперечення, придушення, проекція і заміщення. Отримані результати дозволяють прийти до висновку, що студенти у яких в наявності яскраво виражений внутрішньоособистісний конфлікт використовують деякі захисти в більшій мірі, ніж інші. Оскільки механізми захисту є способом спотворення складових образу реальності, це відбивається в поведінці, повідомляючи їй захисний (девіантний, залежний, патологічний) характер. Це приводить до конфлікту з реальністю, до суспільного несхвалення. У результаті реальність може стати для особистості ще більш неприйнятною, що загрожує загостренням внутрішнього конфлікту і

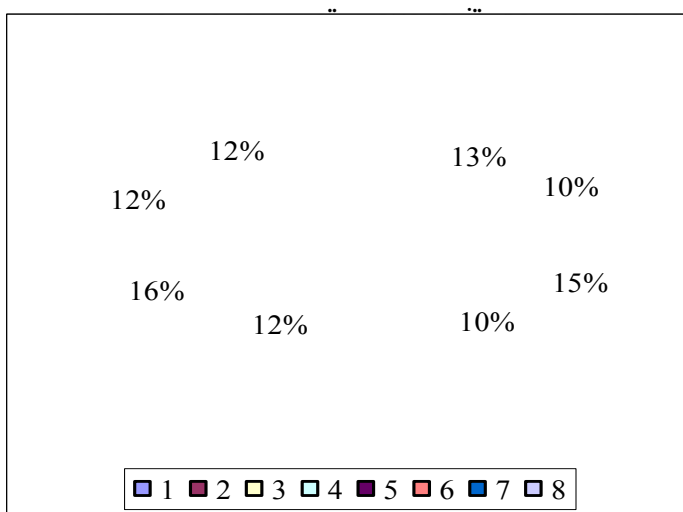


Рис. 1. Механізми захисту студентів ВНЗ з проявами внутрішньоособистісного конфлікту на I курсі навчання. (1 – витіснення; 2 – репресія; 3 – заміщення; 4 – заперечення; 5 – проекція; 6 – компенсація; 7 – реактивне утворення; 8 – раціоналізація).

Очевидно, що неадаптовані особистості використовують деякі захисти в більшій мірі. Так, показники експериментальної групи студентів значуще вище по заміщенню, компенсації. Оскільки механізми захисту є способом спотворення когнітивної і емоційної складових образу реальності, це відбивається в поведінці студентів, повідомляючи їй захисний (девіантний, залежний, патологічний) характер. Це приводить до конфлікту з реальністю, до суспільного несхвалення. У результаті реальність може стати для індивіда ще більш неприйнятною, що загрожує внутрішнім конфліктом і веде до подальших патологій захисного функціонування.

Так, заміщення розвивається для заборони емоції гніву на більш сильнішого, старшого або значущого суб'єкта, виступаючого як фрустратор, щоб уникнути агресії у відповідь. Індивід знімає напруження, спрямовуючи гнів і агресію на більш слабкий об'єкт або на самого себе. Особливості захисної поведінки: імпульсивність, дратівливість, реакції протесту, агресивність, жорстокість.

Заміщення несвідомо передбачає вибір ролі «шукаючого козла відпущення». Компенсація за своїм походженням найпізніший і когнітивно складний захисний механізм, який розвивається і використовується, як правило, свідомо. Призначений для заборони почуття смутку, горя з приводу реальної або уявної втрати, неповноцінності. Компенсація передбачає спробу виправлення або знаходження заміни цієї неповноцінності. На поведінковому рівні може проявлятися в знаходженні і виправленні своїх недоліків досягненні високих результатів в діяльності, прагнення до оригінальності тощо.

Загалом результати даного дослідження повністю підтвердили гіпотезу про високий рівень внутрішньоособистісного конфлікту неадаптованих індивідів в експериментальній групі студентів перших курсів.

Протягом декількох років з даними студентами нами проводилася як індивідуальна, консультативна так і тренінгова робота. За допомогою тесту-опитувальника, ми зробили спробу відстежити зміни таких параметрів особистості як внутрішньоособистісний конфлікт і відповідні зміни поведінки в

умовах психологічного впливу вказаного типу.

З рис. 2 видно, що на 5-му курсі в експериментальній групі студентів середні показники за такими механізмами захисту як заперечення, регресія, компенсація збільшилися, а заміщення, проєкція і реактивне утворення поменшало. Можна передбачити, що збільшення відсоткового показника по захисному запереченню пояснюється конструктивним стилем подолання, виробленим в процесі тр

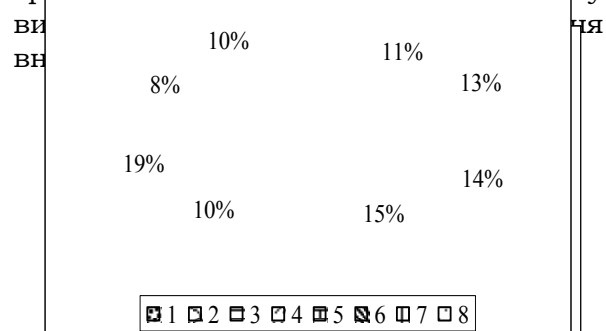


Рис. 2. Механізми захисту студентів ВНЗ з проявами внутрішньоособистісного конфлікту на V курсі навчання. (1 – витіснення; 2 – регресія; 3 – заміщення; 4 – заперечення; 5 – проєкція; 6 – компенсація; 7 – реактивне утворення; 8 – раціоналізація)

Зниження ж рівня захисної проєкції, яке відбулося після тренінгу – це тенденція до відвертості, поменшало почуття недовірливості, замкнуті, жорсткості, що також сприяло зниженню внутрішньоособистісної конфліктності [1].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене нами дослідження доводить, що наднормативне використання індивідом психологічних захистів є непрямим свідченням наявності внутрішньоособистісного конфлікту. Знання причин виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, можливість актуального втручання в процес їхнього розвитку, розуміння внутрішньої логіки лежить в основі проблеми прогнозування поведінки особистості. У практичному сенсі це означає можливість визначення реальних психологічних причин конфлікту, прогнозування поведінки особистості у різних ситуаціях, грамотний психолого-педагогічний та психоко-рекційний вплив.

Список бібліографічних посилань

1. Герасімова Н.Є. Сучасні погляди на проблему дослідження внутрішньоособистісного конфлікту. *Психологія: 36.наук.пр.* Вип. 13. Київ, 2001. С. 63–68.

2. Герасимова І. В. Психологічний аналіз факторів, що негативно впливають на формування особистості студента ВНЗ. *Психологія: Зб. наук. пр.* Вип. 15. Київ, 2002. С. 329–336.
 3. Дубчак Г. М. Моделі внутрішнього конфлікту в зарубіжній психології. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т.2. Ч.3. Рівне: Волинські обереги. 2000. С. 34–37.
 4. Фрейд З. Введение в психоанализ. Санкт-Петербург. изд Питер. 2007. 384 с.
 5. Фрейд З. Психология бессознательного. Санкт-Петербург. изд Питер. 2010. 400 с.
 6. Хорни К. Ваши внутренние конфликты. Санкт-Петербург. 1997.
 7. Хорни К. Женская психология. Санкт-Петербург: Восточно-Европейский институт психоанализа. 1994.
 8. Plutchik R. Kellerman H., Conte H. R. (1979). A ztruktural theory of defenzez and emotionz. *Emotionz in perzonality and pzychopathjlygy*. N. Y. Plenyum, P. 229 – 257.
 9. Rogers C. R. (1951). Client – centered therapy: The current practice, implications and theory. Boston.
 10. Freud S. (1964). An outline of psycho-analysis. In Standard Edition. London: Hogarth Press. 107p.
- References**
1. Gerasimova N. E. (2001). Modern views on the problem of the study of intrapersonal conflict. *Psychology: Collection of scientific works*. Kyev, 13. 63–68 (in Ukr.).
 2. Gerasimova I. V. (2002). Psychological analysis of factors that negatively affect the formation of a personality of a student at an institution of higher education. *Psychology: Collection of scientific works*. Kyev. 15. 329–336 (in Ukr.).
 3. Dubchak G. M. (2000). Models of internal conflict in foreign psychology. *Problems of general and pedagogical psychology*. Collection of scientific works of the Institute of Psychology by G.S.Kostyuk APS of Ukraine [Ed. S. D. Maksimenko]. Vol. 2. Part 3. Rivne "Volynsky Amber" (in Ukr.).
 4. Freud Z. (2007). Introduction to psychoanalysis. St. Petersburg. Peter (in Russ.).
 5. Freud Z. (2010). Psychology of the unconscious. St. Petersburg. Peter (in Russ.).
 6. Horney K. (1997) Your internal conflicts. St. Petersburg (in Russ.).
 7. Horney K. (1994) Feminine psychology. St. Petersburg: East European Institute of Psychoanalysis (in Russ.).
 8. Plutchik R. Kellerman H., Conte H.R. (1979). A ztruktural theory of defenzez and emotionz. *Emotionz in perzonality and pzychopathjlygy*. N.Y. Plenyum (in En.).
 9. Rogers C. R. (1951). Client – centered therapy: The current practice, implications and theory. Boston (in En.).
 10. Freud S. (1964). An outline of psycho-analysis. In Standard Edition. London: Hogarth Press (in En.).

GERASIMOVA Natalia,

PhD in Psychology, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

GERASYMOVA Inna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

PSYCHOLOGICAL PROTECTION AS A MEANS OF SOLVING INTERNAL CONCENTRATIONS

Abstract. The article deals with the conditions for the emergence of personal conflict in terms of humanistic psychology. The mechanisms of protection that are products of intrapersonal conflicts are explored. The intrapersonal conflict is defined as an intrapsychic and interpersonal presentation of a bitter contradiction, which is extremely acute and requires its removal, and the nature of the decision determines the orientation in the development of the individual.

The person is in a state of inconsistency, when there is a contradiction between consciousness, experience and expression of experience. It is assumed that the person seeks to maintain the state of congruence, because it contributes to its growth and development, while incongruity prevents it. The internal conflict is localized in the field of value orientations of the individual and arises as a result of the collision of imposed and "really accessible" values.

Mechanisms of protection, developing in ontogenesis as a means of adapting and resolving intrapersonal conflict, can under certain conditions provide directly opposite states of maladaptation and permanent conflict. This means that there is a connection between the non-standard use of protection and the high level of in-

trapersonal conflict, for which protection is used to reduce. In this case, the individual must be in a state of external conflict, latent, actual or permanent, which, on the one hand, determines the internal conflict, and, on the other hand, through defensive behavior itself is determined by them. Mechanisms of protection, being products of intrapersonal conflicts and acting unconsciously, can both promote and prevent effective adaptation of the individual in society.

Thus, our experimental study shows that over-normative use of individual protection is an indirect indication of the presence of a level of intrapersonal conflict. Knowledge of the causes of intrapersonal conflict, the possibility of actual intervention in the process of conflict, understanding the internal logic of this development is the basis of the problem of predicting the behavior of disadapted individuals in society.

Keywords: conflict; consequences of personal conflicts; personal and situational conditions; psychological protection.

Одержано редакцією 17.01.2019
Прийнято до публікації 21.01.2019

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ



DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-55-61

ORCID 0000-0002-5375-5429

КУЛІШ Ірина Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: irinakulish@ukr.net

ORCID 0000-0003-2108-981X

КОРОЛЮК Галина Олександрівна,

старший викладач кафедри іноземних мов,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: galkroll@ukr.net

УДК 371

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта відіграє особливу роль. Заклади вищої освіти виконують важливі функції в суспільстві XXI століття. Навички, вміння й компетентності, якими оволодівають суб'єкти пізнання в сучасному суспільстві, можуть різнитися, проте, вони мають і спільні риси. Вони ґрунтуються на передумові, що поглиблене навчання іноземної мови передбачає, що на основі набутих ґрунтовних академічних знань розвиваються як навички та вміння навчання, так і навички та вміння мислення вищого порядку.

На підставі аналізу науково-педагогічних джерел та вивчення вимог до кваліфікації фахівців визначено певні навички та вміння, які необхідно набути майбутнім фахівцям, щоб бути успішними професіоналами в сучасному суспільстві. На основі вивчення вимог роботодавців до своїх майбутніх робітників виявлено, що в сучасному суспільстві іноземна мова є важливим складником професійної підготовки фахівців, що визначається роботодавцями й усвідомлюється потенційними робітниками. Процес вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти набуває професійного спрямування та передбачає інтеграцію навчання змісту з метою викладання іноземної мови. Цей процес передбачає одночасне вивчення мови і професійного предмету, за якого форма й послідовність презентації мови зумовлюється змістом.

На узагальнення думок студентів щодо навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування», можна зазначити, що загалом студенти зацікавлені у вивченні цієї дисципліни; маючи недостатній базовий рівень іноземної підготовки, вони потребують активізації та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь з іноземної мови як загального, так і професійного спрямування. Усвідомлюючи необхідність приділяти увагу всім видам мовленнєвої діяльності, студенти надають перевагу усім видам, а саме дискусії та «круглому столу», не виключаючи при цьому роботу з періодичними виданнями.

У подальших дослідженнях доцільним є визначення впливу сучасних підходів до вивчення іноземної мови професійного спрямування на

ефективність навчального процесу та якість підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: *заклади вищої освіти; кваліфікація фахівців; професійна підготовка; навички та вміння; іноземна мова загального спрямування; англійська мова професійного спрямування.*

Постановка проблеми. Освіта відіграє особливу роль на сучасному етапі розвитку суспільства. Заклади вищої освіти виконують важливі функції в суспільстві XXI століття. Інтелектуальна функція університету реалізується через викладання та дослідження. Освітня функція передбачає культивування інтелекту та передавання основних ідей і концепцій. Соціальна функція базується на: співвідношенні послуг, що надаються закладами вищої освіти з пріоритетними потребами суспільства; балансі короткотермінового процесу надання освітніх послуг та довгостроковою якістю; балансі базових та прикладних досліджень; прагненні досконалості у викладанні, навчанні та наукових дослідженнях [1].

У соціальній діяльності університету розглядають два основних напрями, а саме: підготовку фахівців, професіоналів, висококваліфікованих кадрів для потреб промисловості, сільського господарства, бізнесу та всіх галузей суспільства; надання різноманітних послуг у формі навчальних програм для дорослих (курси підвищення кваліфікації, консультації, технічні та художні послуги), досвід у всіх сферах компетенції для розвитку суспільства (економічного, політичного, соціального, екологічного, культурного), прагнення більш справедливого соціального порядку [1].

Особливості суспільства XXI століття зумовляють володіння певними навичками та вміннями, які необхідно набути майбутнім фахівцям, щоб бути успішними професіоналами на сучасному етапі розвитку суспільства. Насамперед, ці навички відрізняються від традиційних академічних навичок, які, в першу чергу, зводилися до змісту знань. Освітняни, педагоги, бізнес-лідери, академічні та урядові організації виокремлюють навички XXI століття та об'єднують їх у такі групи: 1) навички навчання та інновацій, які охоплюють критичне мислення, здатність вирішувати проблеми, спілкування та співпраця, творчій та інноваційний підходи; 2) навички цифрової грамотності, які включають інформаційну грамотність, медіаграмотність, грамотність інформаційно-комунікаційних технологій; 3) кар'єрні та життєві навички, які передбачають гнучкість та адаптивність, ініціативність та самоврядування, соціальну та міжкультурну взаємодію, продуктивність та відповідальність.

Більшість із згаданих навичок визначають ключові якості прогресивної освіти. Навички й компетентності, які називають навичками XXI століття, можуть різнитися, проте, вони мають і спільні риси. Вони ґрунтуються на передумові, що ефективно поглиблене навчання передбачає, що на основі набутих ключових ґрунтовних академічних знань розвиваються навички навчання та навички мислення вищого порядку. Сучасні педагогічні підходи, враховуючи особливості розвитку суспільства, сприяють розвитку творчості, вмінню співпрацювати, аналізувати, представляти та ділитися як досвідом навчання, так і набутими знаннями. Подібні групування навичок мають на меті стимулювати появлення педагогічних підходів, які сприяють поглибленому вивченню іноземних мов, завдяки як традиційному навчанню, так і активному навчанню, проектному навчанню, проблемному навчанню тощо [2].

Мета статті. Проаналізувати вимоги роботодавців до кваліфікації фахівців, визначити необхідний набір навичок студентів як майбутніх фахівців, вивчити нові вимоги до іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти та думку студентів щодо вивчення іноземної мови у закладі вищої освіти, визначити та обґрунтувати нові підходи та

особливості викладання іноземної мови професійного спрямування на сучасному етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення ринків праці таких країн, як Великобританія, Німеччина, Китай, Мексика, Бразилія, Індонезія, свідчить, що роботодавці очікують від потенційних працівників такі якості: відповідний набір навичок – 81%, вільне володіння англійською мовою – 79%, галузеві знання – 62%, освітній рівень – 61%, інші – 23%. Слід зазначити, що володіння англійською мовою займає другу позицію, що свідчить про зростання значення мови міжнародного спілкування в сучасному світі глобалізації та інтеграції. У середньому 68% роботодавців у світовому бізнесі проводять оцінювання англійської компетентності своїх робітників, а 91% респондентів вважають володіння англійською мовою серед своїх співробітників корисним для справи [3].

Аналіз вимог до кваліфікації фахівців свідчить про те, що роботодавці зацікавлені в таких навичках своїх співробітників, як: основні комп'ютерні навички (42%), навички письма англійською мовою (31%), навички розмовної англійської мови (26%), навички розуміння прочитаного англійською мовою (17%), математичні навички (обчислення) (15%). Розглядаючи можливість кар'єрного зростання, робітники вважають ключовим засобом для цього володіння англійською мовою. Таким чином, просування в роботі є рушійною силою для вивчення іноземної мови для 39% європейців, 45% латиноамериканців, 71% китайців та 42% азійців. Отже, для 92% робітників у світі для кар'єрного успіху важливою умовою є англійська мова, проте, лише 7% робітників, для яких англійська мова не є рідною, можуть ефективно спілкуватися нею на робочому місці [3].

Таким чином, на сучасному етапі розвитку суспільства іноземна мова є важливим складником професійної підготовки фахівців, що визначається роботодавцями й усвідомлюється потенційними робітниками. Як свідчать дані огляду ринків праці згаданих вище країн, приймаючи на розгляд заявки претендентів, 68% роботодавців здійснюють оцінку англійських навичок; 31% роботодавців вважають, що робітниками бракує необхідних навичок письма англійською мовою; 17% визначають, що

робітникам бракує необхідних навичок читання англійською мовою; 91% роботодавців припускають, що англійська компетентність була б корисною для їхньої компанії. Іншими словами, роботодавці високо цінують компетентність своїх робітників щодо англійської мови та звертають увагу на різні види мовленнєвої компетентності робітників. Стосовно фахівців, лише 7% з них вважають, що вони можуть ефективно спілкуватися англійською мовою на робочих місцях.

Отже, аналіз вимог до фахівців та думка самих робітників ставлять нові вимоги до іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти.

Якщо звернутися до перспектив англійської мови в майбутньому до 2025 року, то, за даними Британської Ради, англійська мова залишатиметься *lingua franca* в Європейському Союзі, роботодавці потребуватимуть фахівців із високим рівнем володіння англійською мовою, включаючи такі спеціальні завдання, як проведення перемовин, вирішення проблем логістики, презентація нових стратегій тощо. Робітники потребуватимуть неперервної освіти або регулярного підвищення кваліфікації впродовж своєї кар'єри, при цьому, бажатимуть конкретного, цільового, гнучкого та ефективного навчання [4].

Слід зауважити, що 85% міжнародних організацій використовують англійську як свою офіційну мову. Цей факт є свідченням впливу процесів глобалізації та інтеграції на всі сфери суспільства, включаючи освіту, процеси викладання та навчання [5].

Розроблення робочої програми навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» на сучасному етапі вимагає узгодження цілей викладання дисципліни та сучасних вимог роботодавців до фахівців певного напрямку. Для прикладу, понад 15 років тому з метою координації зусиль ІТ-компаній в Україні була створена громадська організація «Асоціація ІТ-дистриб'юторів», метою якої було спільне вирішення проблем їх професійної діяльності. Близько 10 років тому на базі організації сформувалася асоціація підприємств інформаційних технологій України з пріоритетними завданнями представляти та захищати інтереси ІТ-компаній, здійснювати вплив на політику держави у сфері ІТ-технологій, розвивати ІТ-

ринок, сприяти обміну інформацією та розвитку відносин на ринку тощо [6].

Слід зауважити, що розроблені стандарти в ІТ-галузі, як і в інших сферах, включають державу, роботодавців і працівників освіти. Заклади вищої освіти, розглядаючи стандарти на певну професію, усвідомлюють очікування тієї чи тієї галузі щодо результатів навчального процесу, що впливає як на формування навчальних планів, так і на розроблення програм навчальних дисциплін.

За даними прес-служби Держінформнауки, незважаючи на дефіцит фахівців у сфері ІТ-технологій, лише 25% випускників закладів освіти відповідають рівню своєї кваліфікації, тобто роботодавці можуть забезпечити їх роботою в ІТ-компаніях. Тому, основну увагу під час підготовки фахівців слід приділяти вимогам сучасного суспільства та підвищенню якості навчального процесу, враховуючи потреби галузі на цьому етапі розвитку суспільства [7].

Якщо переглянути та проаналізувати вимоги ІТ-компаній, які працюють в Україні, можна зробити висновок, що пріоритетні місця займають фахова компетентність та іншомовна компетентність спеціалістів цієї галузі. На думку роботодавців, фахова компетентність уможливить виконання обов'язків своєї посади на високому професійному рівні, а іншомовна компетентність допоможе фахівцю брати участь у фахових англійських семінарах для підвищення своєї професійної кваліфікації, обмінюватися досвідом із фахівцями компаній-партнерів у всьому світі, бути членами технологічних організацій та товариств, мати ефективний досвід відряджень у закордонні компанії, ефективно спілкуватися із замовниками та успішно брати участь у перемовинах [8].

На сучасному етапі розвитку суспільства процес вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти набуває професійного спрямування та передбачає інтеграцію навчання змісту певної дисципліни з метою викладання іноземної мови. Цей процес передбачає одночасне вивчення мови і професійного предмету, за якого форма й послідовність презентації мови зумовляються змістом. У ситуації, коли здійснюється навчання на основі змісту, форма слідує за змістом. У методиці викладання іноземної мови особливого значення набувають такі

форми навчання на основі змісту, а саме: 1) на основі теми, 2) на основі прикритого змісту, 3) на основі доповненої мови. Процес навчання на основі теми зосереджується на темах, які є предметом інтересу для тих, хто вивчає іноземну мову спеціального призначення. Для закладів середньої освіти більш притаманне навчання на основі прикритого змісту. У ході такого навчання певні види діяльності, доступні для суб'єктів пізнання, передають необхідний зміст. Процес навчання на основі доповненої мови поєднує в собі два взаємозв'язаних курси, а саме, фаховий предмет та іноземну мову, передбачаючи взаємодію викладачів фахового спрямування та іншомовної підготовки. Заклади вищої освіти можуть використовувати будь-яку з цих моделей організації навчального процесу для підвищення якісного рівня підготовки майбутніх фахівців [9].

Освітня, методична й дослідницька виокремлюють різні форми іноземної мови професійного спрямування. Допрофесійна програма, наприклад, охоплює етапи підготовки до праці на робочому місці. Змістове наповнення процесу підготовки включає розвиток навичок читання іноземною мовою, використання документації, обчислення, розвиток навичок ділового письма, розвиток навичок усного спілкування та самоосвіти [10].

Розробляючи програму навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» для студентів ІТ-спеціальностей, ми враховували низку чинників, які суттєво впливають на навчальний процес, а саме, базовий рівень іншомовної компетентності студентів, їхні потреби та інтереси, очікування ІТ-галузі щодо результатів навчального процесу, вимоги роботодавців до фахівців ІТ-сфери на сучасному етапі розвитку суспільства.

Вивчаючи думку студентів щодо особливостей викладання іноземної мови професійного спрямування, нами було проведено анкетування студентів 1 та 2 курсів таких спеціальностей, як «Комп'ютерні науки», «Прикладна математика», «Інформаційні системи та технології», «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології». Формуючи питання анкети, нас цікавила думка студентів стосовно таких аспектів, як спрямування іноземної мови (доцільність вивчення англійської мови загального та

професійного спрямування та їх співвідношення), види мовленнєвої діяльності, методи навчання, робота з періодичними виданнями галузі, джерела інформації професійного спрямування, види контролю. Анкетування проводилося на початку та наприкінці навчального року з метою порівняння думки студентів до та після вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування».

Переважна більшість студентів зазначених спеціальностей вважають, що їм необхідні знання англійської мови як загального, так і професійного спрямування, при цьому, на кінець навчального року цей відсоток збільшився (від 62% до 77%, відповідно). Такі результати можуть свідчити про недостатній базовий рівень іншомовної підготовки та (або) про усвідомлення студентами необхідності вдосконалювати свій рівень знань, навичок та вмінь англійської мови як загального, так і професійного спрямування, оскільки ситуації, які потребують щоденного іншомовного спілкування, можуть виникати як у навчальній, так і в професійній діяльності.

Незначний відсоток студентів вважає, що їм необхідна іноземна мова лише професійного спрямування, при цьому, на кінець навчального року цей відсоток знизився (27% та 15%, відповідно). Припускаємо, що частина студентів закінчила школи або класи з поглибленим вивченням іноземної мови та має високий базовий рівень іншомовної компетентності. Вважаємо, що таким студентам варто пропонувати більше завдань для самостійного опрацювання, завдань творчого характеру, доручати керівні ролі у презентаціях та ділових іграх. Незначний відсоток студентів висловилися за необхідність вивчати лише іноземну мову професійного спрямування (8% – 6%), що може свідчити про їхній низький базовий рівень іншомовної підготовки та неготовність до матеріалу професійного спрямування, або неусвідомлення значення іноземної мови в майбутній професійній діяльності. У першому випадку, для підвищення базового рівня іншомовної компетентності студентам варто відвідувати додаткові курси з іноземної мови, оскільки в межах програми навчальної дисципліни не існує можливості ефективно працювати з низьким рівнем іншомовної компетентності, або організувати в університеті настановчо-

корективний курс з англійської мови на базі декількох спеціальностей. У другому випадку, частина студентів усвідомила значення іноземної мови професійного спрямування впродовж навчання.

Більшість студентів припускає, що їм варто вдосконалювати всі види мовленнєвої діяльності (71% та 64%), проте, більший відсоток студентів вважає, що їм слід звернути увагу на говоріння та аудіювання (32% та 41%), менший відсоток зазначає, що їм варто більше працювати над читанням та письмом (4% та 11%). Ці факти можуть свідчити про потребу вдосконалення усних видів мовленнєвої діяльності, не виключаючи певних завдань на вдосконалення вмінь письма.

Слід зазначити, що студенти надають перевагу усному обговоренню загальних та професійних проблем (32% та 61%), у порівнянні з читанням та перекладом текстів і статей професійного спрямування (13% та 12%). Водночас, значна кількість студентів високо оцінює обидва види навчальної діяльності (67% та 81%). Наприкінці навчального року кількість прихильників обох видів навчальної діяльності зростає, при цьому, значно зростає відсоток студентів, які надають перевагу усному обговоренню проблем. Ми вважаємо, що ці факти можуть свідчити про цікавіший та динамічніший характер усних видів навчальної діяльності.

Значна кількість студентів вважає за доцільне приділяти увагу граматичним структурам англійської мови (62% та 71%). Цей факт може свідчити про усвідомлення важливості цього аспекту мови та про бажання вдосконалити свої граматичні навички. Помітний відсоток студентів вважає, що граматичній структурі мови слід приділяти увагу залежно від базового рівня граматичних навичок студентів (відповідно, 32% та 28%). Незначний відсоток студентів вважає, що недоцільно приділяти увагу граматичній структурі мови – (4% та 5%). Цей факт може свідчити про високий рівень базової підготовки студентів, про розвиненість їхньої довготривалої пам'яті, проте, можливий варіант неусвідомлення значення граматичної структури мови для вдосконалення іншомовних навичок.

Значна кількість студентів серед методів та прийомів навчання обирає або надає перевагу дискусії та «круглому столу» (61% та 82%), що свідчить про загальну перевагу усних видів навчальної

діяльності, а саме, обговорень, диспутів, тематичних розмов тощо. Зростання показника на кінець навчального року підтверджує вподобання студентів та демонструє їхнє позитивне ставлення до цих видів навчальної діяльності. Ставлення студентів до такого виду навчальної діяльності, як «презентація проектів» (8% та 9%), свідчить про те, що цей вид діяльності є незнайомим, а, можливо, і складним. Вважаємо, що варто застосовувати метод «презентації проектів» на 3 та 4 курсах або під час навчання в магістратурі.

Студенти достатньо високо оцінюють роботу з періодичними виданнями, оскільки значна частина респондентів вважає за доцільне приділяти увагу цьому виду роботи на кожному занятті (29% та 42%) або раз на місяць (52% та 48%). Це демонструє зацікавленість майбутніх фахівців професійними періодичними виданнями.

Переважає більшість студентів вважає, що джерелом інформації професійного спрямування може бути як самостійний пошук, так і матеріал, підготовлений викладачем (58% та 67%). Студенти підтримують вдале поєднання обох запропонованих джерел інформації. На нашу думку, такий варіант є найбільш оптимальним, оскільки студенти враховують свої інтереси та потреби, а викладачі здійснюють підготовку матеріалів з погляду навчально-методичної доцільності. Такі аспекти сприятимуть ефективності навчального процесу та мотивації студентів до вивчення іноземної мови професійного спрямування.

Слід зауважити, що на початку навчального року студенти не впевнені у виді підсумкового контролю, наприкінці ж навчального року переважна більшість студентів надає перевагу підсумково-модульному контролю (90%). Цей факт свідчить про переваги такого виду контролю для студентів, оскільки послідовна, регулярна, творча робота впродовж семестру приводить до високих результатів у кінці семестру або навчального року.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, освіта відіграє особливу роль на сучасному етапі розвитку суспільства. Особливості суспільства XXI століття зумовляють певні навички та вміння, які необхідно набути майбутнім фахівцям, щоб бути успішними у професійній діяльності. Їх називають ключовими якостями прогресивної освіти. Навички й уміння, які де-

термінуються вимогами XXI століття, можуть різнитися, проте, вони ґрунтуються на передумові, що поглиблене вивчення іноземної мови спрямоване на розвиток як базових компетентностей, так і мислення вищого порядку.

Сучасні педагогічні підходи, враховуючи особливості розвитку суспільства, сприяють розвитку творчості, здатності співпрацювати, аналізувати, представляти набуті знання та ділитися досвідом навчання. Сьогодні іноземна мова є важливим складником професійної підготовки фахівців, що визначається роботодавцями й усвідомлюється потенційними робітниками.

У сучасному суспільстві процес вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти набуває професійного спрямування та передбачає інтеграцію навчання змісту з метою викладання іноземної мови. Цей процес передбачає одночасне вивчення мови і професійного предмету, за якого форма й послідовність презентації мови диктуються змістом.

Розробляючи програму навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» для студентів ІТ-спеціальностей, ми враховували низку чинників, які мають істотний вплив на навчальний процес, а саме базовий рівень іншомовної компетентності студентів, їхні потреби та інтереси, очікування ІТ-галузі щодо результатів навчального процесу, вимоги роботодавців до фахівців ІТ-сфери на сучасному етапі розвитку суспільства.

Підсумовуючи думку студентів щодо навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування», можна зазначити, що загалом студенти зацікавлені у вивченні цієї дисципліни; маючи недостатній базовий рівень іншомовної підготовки, вони потребують активізації та вдосконалення мовленнєвих навичок з іноземної мови як загального, так і професійного спрямування. Усвідомлюючи необхідність приділяти увагу всім видам мовленнєвої діяльності, надають перевагу усним видам, а саме: дискусії та «круглому столу», не виключаючи при цьому роботу з періодичними виданнями.

У подальших дослідженнях ми вважаємо за доцільне визначити вплив сучасних педагогічних підходів до навчання іноземної мови професійного спрямування на ефективність навчального процесу та якість підготовки майбутніх фахівців.

Список бібліографічних посилань

1. The Role of Higher Education in Society Quality and Pertinence. UNESCO- Non-Governmental Organizations 2nd Collective Consultation on Higher Education. Paris, 8–11 April 1991. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/24_133.pdf
2. 21st-century-workplaces Attitudinal Skills for 21st century workplaces, Arbora. URL: <https://www.arboraglobal.com/news/56-attitudinal-skills-for->
3. Society for Human Resource Management (SHRM): 2014 Economic Conditions: Recruiting and Skills Gaps. URL: <https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/research-and-surveys>
4. British Council. The future demand for English in Europe: 2025 and beyond. URL: <https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/thought-leadership/research-report/future-of-english-eu-2025>
5. Dan Ben-Canaan The Impact of Globalization and the Internet on English Language Teaching and Learning. URL: http://www.academia.edu/188911/The_Impact_of_Globalization_and_the_Internet_on_English_Language_Teaching_and_Learning
6. Актуальні питання та перспективи кадрового забезпечення ІТ-сфери в Україні. Аналітична записка, 2015 р. URL: <http://hr-it.org.ua/fileadmin/>
7. Новини УНІАН: Освіта. URL: <http://education.unian.net/>
8. Центр міжнародних проєктів Євроосвіта. URL: <http://euroosvita.net/>
9. Hinkel, E. Handbook of research in second language teaching and learning. – 2011. URL: <http://books.google.com>
10. Рибалка Л.В. Когнітивний підхід в організації наукової комунікації іноземною мовою магістрантів-філософів. *Вища школа: сучасні тенденції розвитку*: Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси, 24 квітня 2015 р. – Черкаси-Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2015. 196 с.

References

1. The Role of Higher Education in Society Quality and Pertinence. UNESCO- Non-Governmental Organizations 2nd Collective Consultation on Higher Education. Paris, 8–11 April 1991. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/24_133.pdf
2. 21st-century-workplaces Attitudinal Skills for 21st century workplaces, Arbora. Retrieved from <https://www.arboraglobal.com/news/56-attitudinal-skills-for->
3. Society for Human Resource Management (SHRM): 2014 Economic Conditions: Recruiting and Skills Gaps. Retrieved from <https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/research-and-surveys>
4. British Council. The future demand for English in Europe: 2025 and beyond. Retrieved from <https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/thought-leadership/research-report/future-of-english-eu-2025>
5. Dan Ben-Canaan The Impact of Globalization and the Internet on English Language Teaching and Learning. Retrieved from http://www.academia.edu/188911/The_Impact_of_Globalization_and_the_Internet_on_English_Language_Teaching_and_Learning
6. Topical Issues and Prospects for Human Resources Provision of IT Sphere in Ukraine.

- Analytical note (2015). Retrieved from <http://hr-it.org.ua/fileadmin/> (in Ukr.)
7. UNIAN news: Education. Retrieved from <http://education.unian.net/> (in Ukr.)
8. Center for International Projects of the Eurovision. URL: <http://euroosvita.net/> (in Ukr.)
9. Hinkel, E. (2011). Handbook of research in second language teaching and learning. Retrieved from <http://books.google.com>
10. Rybalka, L.V. (2015). Cognitive approach in the organization of scientific communication in the foreign language of the magistrate-philosophers. Higher School: Contemporary Development Trends: A collection of abstracts of the International Scientific and Practical Conference. Cherkasy, April 24, 2015 Cherkasy-Slavvansk: Publishing House B.I. Matorin. 196 p. (in Ukr.)

KULISH Iryna,

Ph.D in Pedagogy, Head of Foreign Languages Department,
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi National University,

KOROLIUK Halyna,

Senior Lecturer of Foreign Languages Department,
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi National University,

TO THE PROBLEM OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. Introduction. In modern society education plays a significant role. Higher education institutions perform important functions in the society of the XXIst century. Skills and competences, called the skills of the XXIst century, may vary; however, they also have unifying features. They are based on the premise that effective teaching or in-depth training implies that learning skills and thinking skills of higher level are developed on the ground of the acquired academic knowledge.

Purpose. The study aims at analyzing the requirements of employers for specialists' qualifications, identifying a relevant set of skills for students as future specialists, singularizing new requirements for teaching a foreign language to University students, exploring learners' views on foreign language acquisition within a University curriculum, determining new approaches to teaching a foreign language for specific purposes in modern society.

Results. Definite skills and abilities to be acquired by future specialists in order to become successful professionals are singled out, basing on the analysis of scholarly and pedagogical sources, and the standards of qualifications for specialists. The study of employers' requirements for future employees shows that in modern society, a foreign language is an important component of professional training of specialists; this fact is determined by employers and is realized by potential workers. The process of foreign language acquisition in higher educational establishments is professionally oriented; it is

grounded on the rational interplay of the professional content and a foreign language. This implies that the training process involves simultaneous acquisition of language skills and the major subject matter, in which form and sequence of language presentation are stipulated by its content.

Conclusions. The analysis of students' opinions on the subject "English for Specific Purposes" signifies that on the whole, students are interested in studying this discipline; having a low level of foreign language preparation, they need to intensify and improve language skills for both general and specific purposes. Having an impetus to practice all types of speech activity, the students, nevertheless, prefer oral activities, such as discussions and "round tables", simultaneously, focusing on working with periodicals.

In further studies, it is deemed expedient to determine the influence of modern approaches to learning English for specific purposes on the efficiency of an educational process and the quality of training future specialists.

Keywords: institutions of higher education; qualifications of specialists; professional training; skills and competences; foreign language for general purposes; English for specific purposes.

Одержано редакцією 16.01.2019
Прийнято до публікації 21.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-61-65
ORCID 0000-0002-8770-1074

РУДЕНКО Іванна Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: ivannarudenko@ukr.net

ORCID 0000-0002-2646-8344

ОРЕНДАРЧУК Оксана Леонідівна,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: oxanaorend@gmail.com

УДК 378.016:811.1/.8:[37+81](045)

ЗАСОБИ ПЕДАГОГІКИ ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Статтю присвячено опису теоретичних підстав міждисциплінарного дослідження в царині методики викладання іноземних мов. Поняття «процес навчання» витлумачують як якісну співпрацю між викладачем та студентом, що спрямована на досягнення завдань освіти. Навчальний процес передбачає поєднан-

ня всіх його складників, до яких належить викладач, засоби й методи, якими він користується, студент, що виконує роботу під керівництвом педагога або самостійно вдома, технічні засоби та наочність, які застосовують для досягнення високої ефективності. Процес навчання складається з двох тісно взає-

мозв'язаних компонентів – викладання й учіння. Це динамічна співпраця викладача та студента, результатом якої стає різнобічно розвинена й вихована особистість. Для досягнення всіх поставлених цілей потрібно грамотно організувати процес навчання, зважаючи на індивідуальні особливості студентів, знаходити підхід для зацікавлення кожної особи. Саме для того, щоб процес навчання був успішним, націленим на формування мовної компетенції особистості, педагог має чітко усвідомлювати, як побудувати процес навчання, якою має бути його структура та змістове наповнення, яким дидактичним нормативам має відповідати цей процес навчання та яким в цьому випадку повинен бути педагогічний дискурс. Щоб знайти відповіді на ці питання, доречним видається залучити когнітивну лінгвістику в міждисциплінарному пошуку закономірностей процесу формування мовної картини світу під час навчання іноземної мови. Аналіз мовних явищ із позицій когнітивної лінгвістики відкриває широкі перспективи бачення мови в усіх її різноманітних зв'язках із людиною та дозволяє пояснити не лише ті розумові процеси, що є основою людської когнітивної діяльності, а й з'ясувати співвідносні з цим лінгвальні структури, які утворилися внаслідок цього. Когнітивний підхід до мовних явищ передбачає нові методи верифікації отриманих результатів, оскільки когнітивістика за своєю суттю є міждисциплінарною наукою. У цьому полягає актуальність цього дослідження.

Ключові слова: педагогіка; когнітивна лінгвістика; лінгвістика; процес навчання; концепт; когнітологія; освіта; студент; система освіти; мовна картина світу.

Постановка проблеми. Із недавніх пір вірним союзником педагогічної науки в пізнанні закономірностей процесу формування у студентів мовної картини світу стала когнітивна лінгвістика. Слід зазначити, що сама когнітивна лінгвістика – це інтеграційна дисципліна, головна роль в якій належить лінгвістиці; вона описує, пояснює, інтерпретує мовні факти й використовує для цього не тільки лінгвістичний, а й філософський, психологічний, нейрофізіологічний, культурологічний і етнографічний інструментарій.

Залучення когнітивної лінгвістики до досліджень процесу формування у студентів мовної картини світу (що є нині науковою проблемою) довгий час розглядалося за допомогою виключно педагогічних засобів, що продиктовано усвідомленням необхідності виходу за межі монопредметного вивчення багатостороннього й багаторівневого явища, суть якого полягає в набутті студентом можливості входження у власне людсь-

кий світ, в якому мова (система знаків) є базовою умовою існування.

Вибір когнітивної лінгвістики як партнера педагогіки у справі вивчення закономірностей формування у студентів мовної картини світу – це осмислена відповідь на важливу вимогу сучасності, що динамічно розвивається [1, с. 303].

Мета цієї статті – розкрити можливості поєднання педагогіки й когнітивної лінгвістики в одному дослідницькому проєкті.

Виклад основного матеріалу. Посилення взаємозв'язку і взаємозалежності країн та народів світу, інтернаціоналізація економіки, науки й культури детермінують важливість вивчення світового досвіду під час оволодіння іноземними мовами. Постійні соціокультурні й економічні зміни в житті суспільства потребують оптимізації діяльності педагогів у професійному колі.

У стрімко змінюваних умовах, продиктованих суспільством, стає очевидною залежність високої якості освіти від рівня підготовки викладачів іноземних мов. Сучасне суспільство прагне до освіти найвищого рівня, яка захистила б майбутніх фахівців від загрози безробіття і була б гарантом конкурентоспроможності національної та регіональної економіки в ринкових умовах. Викладач завжди перебуває в полі зору студентів та колег. На його діяльності сконцентрована увага багатьох осіб, тому він зобов'язаний мати високий рівень знань, щоб бути прикладом для інших [2, с. 5]. Для реалізації поставленої мети навчання необхідна правильна і грамотна його організація. Під поняттям «організації процесу навчання» зазвичай розуміють упорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращого досягнення мети.

Когнітивна лінгвістика, на відміну від інших дисциплін, що входять до складу комплексу наук, зосереджує свою увагу на питаннях концептуального змісту, таких як: що знає людина про світ і про себе; яким чином та звідки вона отримала ці знання; як ці знання структуровані та організовані; в яких випадках вони активно застосовуються для розв'язання тих чи тих навчальних завдань, а в яких ситуаціях ці знання залишаються пасивними. Відповіді на ці питання можна отримати, лише аналізуючи мовні факти, потрактовуючи їх як

даність ментального в мові. Іншого ж способу відповісти на ці питання поки не існує, а без лінгвістичного інструментарію здійснити вивірений у науковому відношенні аналіз мовних фактів не можливо.

Ключовими категоріями когнітивної лінгвістики є поняття інформації та її оброблення людським розумом, поняття структур знання та їхньої репрезентації у свідомості особистості й мовних формах. Разом із іншими науками, що входять до когнітології, когнітивна лінгвістика намагається відповісти на питання про те, як організована свідомість людини, як людина пізнає світ, які відомості про світ стають знанням, як створюються ментальні простори. Значення мови є надзвичайним: саме через мову, з одного боку, об'єктивується розумова діяльність, а з іншого – її вивчення – це шлях дослідження пізнання, тому що когнітивні та мовні структури існують у певних співвідношеннях.

Когнітивна лінгвістика досліджує, як пов'язані структури людських знань із мовними формами та як вони представлені у свідомості людини. Предметом когнітивної лінгвістики є визначення ролі мови у процесах пізнання й осмислення світу, реалізації процесів його концептуалізації, співвідношення концептуальних систем із мовними та співвідношення наукової і побутової картин світу. Ключовим поняттям когнітивної лінгвістики є концепт, котрий як термін все частіше використовується дослідниками, які розглядають проблеми мовного представлення когніцій [3, с. 12–13].

У сучасній лінгвістиці вже доведено, що мовні концепти побудовані прототипічно, що означає – нерівномірно, за принципом «центр-периферія», тому що когнітивна діяльність людини, своєю чергою, базується на сполученні двох принципів: структурної стабільності та гнучкого пристосування. Таким чином, від мовної структури вимагається, з одного боку, певний час зберігати постійний спосіб організації системи, з іншого, бути достатньо гнучкою, щоб пристосуватися до постійних змін. Цим пояснюється наявність у прототипі сильного центру та аморфної, залежної периферії [4, с. 123].

Виходячи з провідного положення когнітивної лінгвістики про те, що кожна мова еквівалентна системі концептів, завдяки яким носії мови отримують,

обробляють та передають інформацію, тобто категоризують її на мовному рівні, то головною метою опису концепту є встановлення його прототипу. Іншими словами, прототип – це схематична репрезентація концептуального ядра категорії, яка значною мірою віддзеркалює лексичну ієрархію.

Концепти, будучи елементами ментального лексикону, виконують функцію мовної заміни у свідомості людини безлічі різних, пов'язаних один з одним предметів. Крізь призму таких уявних утворень, а концепти такими і є, людина бачить саму себе і світ, усвідомлює своє становище в ньому, осмислює події свого життя. Концепти – це нитки мовної тканини людського мислення і психічної діяльності загалом, вони є тими ментальними палями, на яких тримається вся конструкція «дому буття» конкретних індивідів [5, с. 25].

Думка про те, що реальність людського буття, тобто буття символічного, конструється людиною за допомогою мови, є основоположною як для когнітивної лінгвістики, так і для педагогіки. Природа всього створеного людиною – символічна, і світ культури (місце проживання людини) – це продукт її символічної діяльності. Залучення людини до життя в символічний всесвіт, створеного зусиллями багатьох поколінь людей, є базовим завданням освіти й фундаментальною науково-педагогічною проблемою.

Таємниця народження власне людського в людині є багато в чому таємницею педагогічною. Передавання досвіду життєвого устрою від людини до людини, що здійснюються під керівництвом педагога, виводить студента зі стану одновимірного фізичного буття у стан двовимірного буття, в контексті якого він стає не просто фізично існуючим, а діє відповідно до своїх цілей, мотивів, культурних установок, правових та моральних імперативів. Розглядом питань, що стосуються зміцнення в людині символічного початку, примноження в ній здатностей до символічної творчості, займається педагогіка – наука, яка своїм корінням йде в глибоку старовину і сьогодні стає все більш затребуваною.

Не випадково в сучасній педагогіці отримало широко розповсюджене теоретичне бачення, згідно з яким освітній процес слід розглядати як засіб формування у студентів мовної картини

світу й мовної компетентності; включення їх у простір «мовних ігор»; як технологію розвитку здатностей використовувати мовну культуру та інтерпретувати тексти культури; як метод прищеплення студентам навичок і вмінь спілкування та знаходження згоди із собою та іншими.

Для того, щоб освіта була спрямована на формування мовної особистості, мовної компетентності, здатності до символічного творчості, педагогіці необхідно отримати відповіді на такі питання: як її вибудовувати, якою має бути її предметна структура і зміст, яких дидактичних нормативів слід дотримуватися під час побудови і реалізації цієї освітньої ініціативи, які підручники й навчальні матеріали доцільно використовувати, яким у форматі такої освіти повинен бути педагогічний дискурс [5, с. 49; 6–7; 8, с. 55–57; 9].

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, варто зазначити, що провідною категорією когнітивної лінгвістики є концепт як одиниця ментального простору, що структурує знання про світ. Концепти, будучи елементами ментального лексикону, виконують функцію мовної заміни у свідомості людини безлічі різних, пов'язаних один з одним, предметів. Крізь призму таких уявних утворень людина бачить саму себе і світ, усвідомлює своє становище в ньому, осмислює події свого життя. Аналіз мовних явищ із позицій когнітивної лінгвістики відкриває широкі перспективи бачення мови в усіх її різноманітних зв'язках із людиною. Саме міждисциплінарний пошук закономірностей процесу формування мовної картини світу студента при вивченні іноземної мови дозволяє сформувати та поєднати когнітивні та педагогічні підходи для успішного оволодіння студентом навчальним матеріалом. Сутність навчального процесу в системі вивчення іноземних мов полягає не лише в тому, щоб педагог удосконалював свою майстерність у професійній сфері, а й динамічно співпрацював зі студентом для досягнення всіх поставлених у процесі навчання цілей. Навчальний процес створює такі умови, в яких педагог опановує майстерність планувати власний розвиток як особистості та професіонала. Це слугує гарантом ефективної й результативної праці зі студентом.

Перспектива подальшого дослідження заявленої теми вбачається в осу-

часненні існуючих і проектуванні нових педагогічних засобів та інструментів когнітивної лінгвістики у навчанні іноземних мов у вищих навчальних закладах.

Список бібліографічних посилань

1. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи, выступления. М.: Республика, 1993. 447 с. URL: <http://library.khpg.org/files/docs/1457966053.pdf>
2. Руденко І.А. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у Німеччині: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград: Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка, 2015. 200 с.
4. Карасик В. Языковые концепты как измерения культуры. Архангельск: Гнозис, 1997. 475 с.
5. Рахилина Е.В. О тенденциях в развитии когнитивной семантики. *Известия АН, СЛЯ*. 2000. Т. 59, №3. С. 3–13.
6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. 2-е изд. М.: Изд-во АКИ, 2008. 256 с. URL: <http://codenlp.ru/books/lakoff.pdf>
7. Koch, F. Studienbuch bei Pädagogikstudenten. *Pädagogik*. 1998. Heft 5. S. 55–56.
8. Орендарчук О.Л. Валентнісні відношення дієслів тематичної групи «чуттєвої сфери» в контрастивному аспекті (на матеріалі англійської та української мов): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.17. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2010. 18 с.
9. Гладкова О.С. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в современной Германии в контексте непрерывного образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т имени И. Я. Яковлева, 2009. 220 с.
10. Pollmann, Ch. Gedanken zur Lehrerbildung für die Schule von morgen. *Erziehen heute*. 1996. №4. S. 7–15.

References

1. Hajdegger, M. (1993). Time and Being: Articles, speeches. Moscow: Republic. 447 p. Retrieved from <http://library.khpg.org/files/docs/1457966053.pdf> (in Rus.)
2. Rudenko, I.A. (2015). Organization of Educational Process in the System of Teachers Training Program in Germany. (Ph.D Dissertation). Kirovograd: Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University of Kirovograd. 200 p. (in Ukr.)
4. Karasyk, V. (1997). Language concepts as dimensions of culture. Arhangelsk: Gnosis. 475 p. (in Rus.)
5. Rahilina, E.V. (2000). On trends in the development of cognitive semantics. *Proceedings of the Academy of Sciences. SLL*. Vol. 59. 3. 3–13. (in Rus.)
6. Lakoff, G., Johnson, M. (2008). *Metaphors We Live By*. Editorial. 256 p. Retrieved from <http://codenlp.ru/books/lakoff.pdf> (in Rus.)
7. Koh, F. (1998). Studienbuch bei Pädagogikstudenten. *Pädagogik*. 5. 55–56. (in German.)
8. Orendarchuk, O.L. (2010). Valency of the verbs of the thematic group of “the sensual sphere” in the contrastive aspect (based on the material of English and Ukrainian languages). (Ph.D Dissertation). Thesis. Kyiv: M.P. Drahomanov National Pedagogical University. 18 p. (in Ukr.)
9. Gladkova, O.S. (2009). Development of the system of advanced training of pedagogical personnel in modern Germany in the context of continuing education. (Ph.D Dissertation). Cheboksary: I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. 220 p. (in Rus.)
10. Pollman, H. (1996). Thoughts on teacher education for the school of tomorrow. 4. 7–15. (in German.)

RUDENKO Ivanna,

Ph. D. in Pedagogy, lecturer of Foreign Languages Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ORENDARCHUK Oksana,

Ph. D. in Philology, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

TOOLS OF PEDAGOGY AND COGNITIVE LINGUISTICS IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION WITHIN A UNIVERSITY CURRICULUM

Abstract. The article presents a theoretical basis of interdisciplinary research in the domain of bilingual Pedagogy. The concept "a process of learning" is interpreted as a quality cooperation between the teacher and students, aimed at achieving definite education goals. The learning process involves a reasonable combination of its components, which enclasp the teacher, employed methods, techniques and tools, students completing the assignments under the guidance of the teacher in the classroom or autonomously, technical and visual aids that are used to achieve high efficiency of learning. The process of foreign language acquisition consists of two interconnected components – teaching and learning. This is a dynamic cooperation between the teacher and a student, targeted at developing a well-rounded personality. In order to achieve this goal in the process of learning, it is necessary to correctly organize a language course, taking into account individual characteristics of students, choosing an approach, which will satisfy the interest of each person. To foster linguistic competence of learners, the teacher must have a clear idea of its structure and content, and conform the learning process to current didactic standards in order to create an efficacious pedagogical discourse. With this in mind, it is deemed appropriate to involve in the process of foreign language acquisition the tools of cognitive linguistics to establish the mechanisms of shaping a language representation of the world among students. The analysis of linguistic phenomena within the framework of cognitive linguistics opens up broad perspectives of the view of language in all its diverse relationships with an individual and allows revealing not only those mental processes that constitute a basis of human cognitive activity, but also linguistic structures that correlate with them. The cognitive approach to language phenomena employs new methods of verifying its findings, since cognitive science is regarded to be an interdisciplinary research area. In this, the relevance of the present study is seen.

Purpose. To reveal a rationale of a reasonable combination of pedagogy and cognitive linguistics in one research project.

Methods. The theoretical methods of research are used in the article.

Results. The article focuses on establishing a theoretical base of an interdisciplinary research area, exploring the possibility of integrating the achievements of pedagogy and cognitive linguistics in one research project.

Conclusion. To sum up the aforementioned, the advanced category of cognitive linguistics is a concept that is viewed as a unit of mental space and knowledge structures about the world. Being the elements of mental lexicon of an individual concepts serve as language substitutions of various related items in the mind. Through such imaginary entities, a person views himself and the world, realizes his position in it, understands and interprets events of life. The analysis of linguistic phenomena from a standpoint of cognitive linguistics opens up broad perspectives of language view in its connections with a person. The interdisciplinary search for mechanisms of shaping a language representation of the world among students when studying a foreign language allows elaborating cognitive and pedagogical approaches to enable learners to master the material under study. The success of the process of foreign language acquisition within a University curriculum is determined not only by a professional qualification of the teacher, but also by his ability to establish a dynamic collaboration with students. That is why it is necessary to create such learning conditions under which students are maximally exposed to foreign language communicative settings, and the teacher performs the role of a facilitator that governs this process and guides students. Such a learning process will ensure a successful result in enhancing linguistic competence of cognizing subjects.

Keywords: pedagogy; cognitive linguistics; process of learning; concept; cognition; education; student; foreign language acquisition; linguistic competence; language representation of the world.

Одержано редакцією 17.01.2019
Прийнято до публікації 21.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-65-72
ORCID 0000-0001-6868-6297

ЧУГУНОВА Олена Василівна,

аспірант кафедри математичного аналізу,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
e-mail: olenachg@gmail.com

УДК 37.015.311:37.016:512-053.6

ЗОНИ НАЙБЛИЖЧОГО МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАННІ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ

У роботі обґрунтовується думка про те, що в процесі навчання мають враховуватися індивідуально-психологічні якості учнів і, водночас, створюватися зони їхнього найближчого розвитку. Наразі маловивченою залишається проблема розвитку математичних здібностей старшокласників у навчанні алгебри і початків аналізу, в рамках якої дотепер не окресленими залишаються зони найближчого математичного розвитку названої вікової категорії учнів. Для

вирішення цієї проблеми в контексті вчення про зони найближчого розвитку зроблено аналіз змісту зони найближчого математичного розвитку учнів. Потому, послуговуючись трьома окресленими феноменологічними характеристиками такої зони, сформульовано авторські визначення «зони найближчого розвитку» та «зони найближчого математичного розвитку учнів». Обґрунтовано, що навчання алгебри і початків аналізу має передбачати перетво-

рення зон найближчого математичного розвитку учнів у зону актуального розвитку, актуалізувати процеси інтеріоризації й екстеріоризації. За результатами змістово-теоретичного узагальнення й абстрагування в роботі представлено модель циклу розвивального навчання, окреслено зони найближчого математичного розвитку старшокласників у навчанні алгебри і початків аналізу, встановлено їх зв'язок зі змістом навчального матеріалу й компонентами математичних здібностей.

Ключові слова: зони найближчого розвитку; зони найближчого математичного розвитку; математичні здібності; навчально-математична діяльність; навчання старшокласників алгебри і початків аналізу.

Постановка проблеми. Наразі проблема розвитку особистості займає чільне місце в процесі модернізації цілей і змісту освіти. У математичній освіті зроблено акцент на формуванні та розвитку інтегрованої характеристики якості особистості, якою слугує математична компетентність. Ефективність цього процесу зумовлена рівнем розвитку математичних здібностей як індивідуально-психологічних якостей, що характеризують один із внутрішніх проявів математичної компетентності. Тому запровадження компетентнісної моделі математичної освіти має передбачати навчання, в якому враховуються індивідуально-психологічні якості учнів і, водночас, створюються зони їхнього найближчого розвитку. Однак, дотепер маловивченою є проблема розвитку математичних здібностей старшокласників у процесі вивчення алгебри і початків аналізу, у рамках якої не окресленими залишаються зони найближчого математичного розвитку цієї вікової категорії, недостатньо вивченим є зв'язок таких зон зі змістом навчального матеріалу й компонентами математичних здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «зона найближчого розвитку» введено видатним психологом ХХ століття Левом Семеновичем Виготським, який обґрунтував його теоретичне значення в педагогічній психології (психології розвитку). Застосування такого терміну в педагогіці й психології, дидактиці й методиці навчання учнів потребувало змістового аналізу, конкретизації та методично виваженого препарування. Відповідна проблематика порушується в роботах Л. І. Божович, О. В. Гаяш, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, А. З. Зак, А. В. Запорожця, П. І. Зінченка, І. О. Корепанова, Г. С. Костюка, О. М. Леонтєва та інших.

Психологічні аспекти розвитку особистості, її здібностей в шкільному віковому періоді вивчали такі психологи, як П. Я. Гальперін, В. М. Дужинін, З. І. Калмикова, Н. О. Менчинська, Ж. Піаже, С. А. Рубінштейн, Б. М. Теплов. Зміст і структура математичних здібностей учнів, методика їх розвитку студіюються в роботах В. А. Крутецького, М. П. Пихтаря, С. П. Семенця, Л. М. Семенець, О. С. Чашечникової та інших. Із зонами найближчого розвитку особистості тісно пов'язані питанням теорії задач і концепції навчальної діяльності, порушені в роботах Г. О. Балла, М. І. Бурди, О. К. Дусавицького, Ю. М. Колягіна, Ю. М. Швалба та інших.

Мета статті - розкрити зміст зон найближчого математичного розвитку, з'ясувати їх структуру в навчанні старшокласників алгебри і початків аналізу, встановити зв'язок зі змістом навчального матеріалу й компонентами математичних здібностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ученню про зони найближчого розвитку особистості передувала одна із ключових проблем педагогічної психології – проблема про співвідношення навчання та розвитку. На початок ХХ століття чітко окреслилися три наукові теорії. Представники першої теорії (А. Газел, Ж. Піаже, З. Фрейд) вважали, що процес розвитку не залежить від навчання, розвиток дитини відбувається внаслідок внутрішньої самозміни, на яку навчання не впливає. В основі другої теорії (В. Джеймс, Е. Трондайк) ключовою була ідея про те, що власне навчання – це і є розвиток. Дитина розвивається в міру того, як вона навчається, по суті розвиток – це навчання, а навчання – це розвиток. Третя теорія розрізняла процеси навчання і розвитку, водночас встановлювала їх взаємозв'язок. Тут розвиток сприяє навчанню, а останнє забезпечує розвиток. Отож розвиток є ширшим поняттям ніж навчання. Одним із засадних положень третьої теорії було твердження структурної психології (учення К. Коффка) про те, що оволодіння дитиною певною операцією приводить до засвоєння деякого структурного принципу, сфера застосування якого ширша.

Л. С. Виготський, симпатизуючи третій теорії, сформулював свою позицію так: навчання пов'язане з розвитком, але ці процеси не проходять рівномірно і паралельно, навчання нетотожне розвитку, воно створює «зону найближчого розвитку», пробуджує внутрішні процеси розвитку, які поступово, через співробіт-

ництво (взаємодію), стають надбанням самої дитини. Тому, на думку психолога, навчання має орієнтуватися на нові можливості учня, воно має випереджати розвиток, тільки правильно організоване навчання веде за собою розвиток [1, с. 264].

Згідно з вченням Л. С. Виготського, з'ясовуючи співвідношення навчання та розвитку не можна обійтися визначенням лише одного рівня розвитку. Для цього потрібно визначати хоча б два рівні розвитку: перший називається рівнем актуального розвитку – це рівень розвитку психічних функцій дитини, який має завершені цикли; другий рівень – зона найближчого розвитку, логічний наслідок закону становлення вищих психічних функцій, які формуються в співпраці з дорослим (учителем) і однолітками, поступово стають внутрішніми психічними процесами суб'єкта. [1, с. 384].

За означенням вченого зона найближчого розвитку – це відстань між рівнем актуального розвитку дитини, що визначається її самостійними досягненнями та рівнем можливого розвитку, окресленого задачами, що вирішуються дорослими, передусім, батьками, вихователями, вчителями [2, с. 42].

Зони актуального розвитку дітей встановлюються в процесі і за результатами їхньої індивідуальної діяльності. Механізмом окреслення таких зон слугує процес екстеріоризації як перехід внутрішніх, мисленнєвих психічних актів у зовнішній план, у конкретні зовнішні реакції і дії учня [3, с. 51]. У ході його реалізації з'ясовується якою формою культурної поведінки оволоділа дитина, з якими задачами (завданнями) вона впроваджується самостійно. Тут важливо зазначити, що процес екстеріоризації передбачає зовні виражену знакову і соціальну форму культурної поведінки, актуалізується в спільній діяльності дітей і дорослого. Така діяльність, з одного боку, дозволяє встановити зони актуального розвитку дітей, а з іншого боку – сформулювати нову проблему (створити проблемну ситуацію), з якою діти ще не в змозі впоратися самостійно (індивідуально). Усвідомлена невідповідність засвідчує про існування протиріччя як джерела саморуху і саморозвитку в процесі навчального пізнання. Так осмислена дітьми суперечність слугує джерелом їхнього пізнавального інтересу та водночас зовнішнім чинником для актуалізації мисленнєвої діяльності. Змістовий аналіз зони актуального розвитку і порівняння того, що дитина вже знає і робить безпомилково

сама з тим, в чому в неї виникають труднощі (помилки), дозволяють установити міру її самостійності у вирішенні проблемної ситуації, розв'язанні існуючої суперечності.

Саме від діяльнісного процесу співпраці дорослого (вчителя) і дітей, а також співпраці самих дітей, що набуває колективних і колективно розподілених форм роботи (групових, парних), залежить ефективність вирішення існуючого протиріччя, а головне, перебіг процесу розвитку індивідуально-психологічних якостей особистості кожної дитини. Низький рівень самостійності дітей (високий рівень допомоги) передбачають навчальну роботу, зорієнтовану на встановлення зон розуміння задачної ситуації (як-от її структури, змісту умови й вимоги, понятійної складової, відношень та їх властивостей, причинно-наслідкових зв'язків), актуалізацію теоретичного мислення й активізацію колективно розподіленої навчальної діяльності.

Погоджуємося з думкою про те, що ефективна співпраця має бути зорієнтована не на передачу знань учневі або розв'язання проблеми лише постановкою навідних питань, а на визначення труднощів і помилок, які виникають при вирішенні задачі у зоні найближчого розвитку. Основна допомога вчителя учню – організація його рефлексії. В такому випадку це дає можливість учню самостійно долати труднощі, він має самостійно аналізувати та осмислювати причини їх виникнення. Це має бути співпраця дорослого та дитини як рівноправних суб'єктів навчальної діяльності. [4, с. 103]. За таких умов проходить процес інтеріоризації – засвоєння учнем зовнішніх дій і соціальних форм спілкування, формування розумових дій і свідомості. У такий спосіб відбувається перехід від колективної діяльності до індивідуальної, саме таким чином розширюється зона актуального розвитку учня і, власне кажучи, завершується цикл розвивального навчання (рис.1).

Зважаючи на окреслену в роботі проблему, зона найближчого математичного розвитку – це така складова навчання математики, в якій, по-перше, за результатами спільної діяльності встановлюється міра самостійності учня в оволодінні способом дій у процесі розв'язування нового типу задач, по-друге, організовується доцільна колективна (колективно розподілена) навчально-математична діяльність задля опанування школярем новими знаннями та вміннями, розвитку його особистісних якос-

тей, по-третє, в такому навчанні математики його феноменологічною характеристикою є інтеріоризація, за результатами якої певний тип задач розв'язується учнем самостійно, а його особистісні якості мають вищий рівень розвитку [5, с.84].



Рис 1. Цикл розвивального навчання

Перебіг процесу перетворення зони найближчого розвитку в зону актуального розвитку залежить, передусім, від психологічно зваженої та методично довершеної організації навчально-математичної діяльності. Тут акцентуємо увагу на тому, що шлях навчального пізнання має вирізнятися від традиційно усталеного (*теорія* $\Leftrightarrow$ *задачі* $\Leftrightarrow$ *знання* $\Leftrightarrow$ *контроль і оцінка*), він має мотивувати, спонукати процес мислення, орієнтувати, передусім, на розуміння (осмислення), а не на відтворення (запам'ятовування готових зразків). На нашу думку, це має бути нелінійна організація навчання математики.

Нелінійність дидактичної технології полягає у включенні в педагогічний процес можливостей, з одного боку, непослідовного навчання, під час якого учень сам вибирає наступну дидактичну одиницю або її вибір залежить від його особистісних характеристик, а з іншого, – пошуку рішень методом «спроб і помилок», що забезпечує засвоєння знань на інтуїтивному рівні, коли для вибору способу дій достатньо лише натяку, неповної інформації про задачу [6].

С. П. Семенець вбачає втілення нелінійної організації навчання математики через задачний підхід до формування і розвитку навчально-математичної діяльності, активізації її потребово-мотиваційного та операційного складників, актуалізації складних особистісних утворень – математичних здібностей і науково-теоретичного мислення. Як за-

значає дослідник, така організація навчання уможливорює суб'єктну поведінку учнів на всіх етапах навчального пізнання. [7, с. 122].

Задачний підхід, на нашу думку, репрезентує сукупність універсальних способів планування, організації, розвитку та діагностики навчально-математичної діяльності суб'єкта, у якій системно поєднуються зовнішні прояви (способи дій у процесі розв'язування задач, усне та писемне мовлення, відповідь на поставлене питання) та внутрішні її прояви (потреби, мотиви, цінності, пам'ять, мислення, самоконтроль, самооцінка та здібності).

Створення зон найближчого математичного розвитку учнів пов'язуємо з плануванням та організацією навчально-математичної діяльності згідно з принципом розвивальної наступності, за яким кожен наступний тип задач має відрізнятися від попереднього вищим рівнем змістового-теоретичного узагальнення. Зважаючи на те, що рівень змістово-теоретичного узагальнення задачної системи навчання математики співвідноситься із зоною найближчого математичного розвитку суб'єктів навчально-математичної діяльності [8, с. 134], в навчанні старшокласників алгебри і початків аналізу виокремлюємо чотири зони найближчого розвитку: *базову, навчальну, навчально-теоретичну і навчально-дослідницьку*.

I рівень: базова зона – формулюються та розв'язуються базові (прикладні) задачі з алгебри і початків аналізу, формуються вміння створювати математичні моделі, встановлювати способи дій у процесі розв'язування часткових задач з алгебри і початків аналізу, їх планувати, контролювати виконання та оцінювати рівень оволодіння.

II рівень: навчальна зона – формулюються та розв'язуються навчальні задачі з алгебри і початків аналізу, формуються вміння створювати навчальні моделі, встановлювати способи дій у процесі розв'язування типових задач з алгебри і початків аналізу, їх планувати, виконувати самоконтроль і самокорекцію, здійснювати самооцінку рівня засвоєння.

III рівень: навчально-теоретична зона – формулюються та розв'язуються навчально-теоретичні задачі з алгебри і початків аналізу, формуються вміння створювати навчально-теоретичні моделі, встановлювати і застосовувати методи розв'язування задач змістових ліній алгебри і початків аналізу, загальнологічні і загальноматематичні методи розв'язу-

вання (доведення і дослідження), а також вміння виконувати самоконтроль і самокорекцію, здійснювати самооцінку рівня засвоєння.

IV рівень: навчально-дослідницька зона – формулюються та розв'язуються навчально-дослідницькі задачі з алгебри і початків аналізу, формуються дослідницько-математичні вміння, а також уміння робити теоретичний аналіз навчальної та науково-математичної літератури, застосовувати методи математичного пізнання та дослідження, визначати змістовні компоненти наукового дослідження

(об'єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза, наукова новизна, науково-математична методологія).

Формулювання та розв'язування такої системи задач, з одного боку, розширює зону актуального математичного розвитку учня, а з іншого - створює передумови для створення зони його найближчого математичного розвитку.

Зв'язок зон найближчого математичного розвитку, змісту навчання старшокласників алгебри і початків аналізу [9] та структурних компонентів математичних здібностей подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Відповідність зон найближчого математичного розвитку старшокласників, змісту навчання алгебри і початків аналізу і структурних компонентів математичних здібностей

Зони найближчого математичного розвитку	Зміст алгебри і початків аналізу	Структурні компоненти математичних здібностей
Базова зона	Базові задачі – прикладні задачі з алгебри і початків аналізу; – задачі на: – дослідження функцій, побудову їх графіків; – обчислення виразів, які містять степені з раціональними показниками та знаки радикалів; – перехід від радіанної міри кута до градусної й навпаки; – знаходження розв'язків тригонометричних рівнянь і нерівностей; – знаходження швидкості зміни величини в точці (похідної); – обчислення кутового коефіцієнта і кута нахилу дотичної до графіка функції в заданій точці; – знаходження проміжків монотонності функції та її екстремумів, – знаходження найбільшого та найменшого значення функції на відрізку; – знаходження розв'язків показникових, логарифмічних рівнянь і нерівностей; – обчислення первісної функції та площі криволінійної трапеції; – знаходження розв'язків систем і сукупностей; – обчислення відносної частоти події; – обчислення кількості перестановок, розміщень, комбінацій; – обчислення ймовірності події – обчислення вибіркових характеристик (середніх показників) – побудову діаграм і гістограм	Системотвірний: математична спрямованість розуму як особистісна характеристика, що виявляється в структурно-математичному мисленні, інтересі до побудови, дослідження й реалізації математичних моделей
Навчальна зона	Навчальні задачі – побудова навчальних моделей процесу розв'язування прикладних задач з алгебри і початків аналізу (реалізації методу математичного моделювання); – навчальне моделювання процесу розв'язування базових задач з алгебри і початків аналізу; – навчальне моделювання складання базових задач з алгебри і початків аналізу; – конструювання системи часткових задач з алгебри і початків аналізу, змістове планування їх розв'язування згідно зі створеною навчальною моделлю	Системотвірний і кодувально-формалізований: здібності до формалізації в процесі встановлення математичної структури теоретичного й практичного матеріалу, створення й дослідження знакосимвольних інтерпретацій задачних ситуацій

Зони найближчого математичного розвитку	Зміст алгебри і початків аналізу	Структурні компоненти математичних здібностей
Навчально-теоретична зона	Навчально-теоретичні задачі – навчально-теоретичне моделювання процесу розв'язування задач методом математичного моделювання; – побудова навчально-теоретичних моделей методів розв'язування задач з алгебри і початків аналізу, що мають загальнологічну основу (аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний, від супротивного, повної індукції); – конструювання навчально-теоретичних моделей загальних методів розв'язування задач на доведення та дослідження (математичної індукції, алгебричний, координатний, векторний, границь, диференціального та інтегрального числення); – навчально-теоретичне моделювання методів розв'язування задач, що застосовуються в змістових лініях алгебри і початків аналізу (розкладання на множники, рівносильних перетворень, інтервалів, заміни, на основі властивостей функцій); – складання евристичних схем пошуку доведень теорем і знаходження розв'язання задач з алгебри і початків аналізу; – навчально-теоретичне моделювання формулювання й застосування понять і теорем курсу алгебри і початків аналізу	Системотвірний, кодувально-формалізований і когнітивно-узагальнювальний: здібності до змістового узагальнення математичного матеріалу на декількох рівнях, знаходження альтернативних (варіативних) та раціональних розв'язків, мисленнєвого (інтуїтивного) «схоплення» формальної структури (алгоритму) на основі часткового випадку
Навчально-дослідницька зона	Навчально-дослідницькі задачі Конструювання навчально-дослідницької етапності розв'язування задач творчих математичних конкурсів за визначеною темою: «Функція як інтеграл із змінною верхньою межею», «Число «π» та методи його обчислення», «Число «e» та методи його обчислення», «Тригонометричні функції як розв'язки системи функціональних рівнянь», «Числа Фібоначчі та золотий переріз» та ін.	Системотвірний, кодувально-формалізований, когнітивно-узагальнювальний і мнемічно-узагальнювальний: запам'ятовування математичного матеріалу на різних рівнях теоретичного узагальнення

Згідно з концепцією особистісно-розвивального навчання перетворення зони найближчого математичного розвитку учнів в зону їхнього актуального розвитку (де відповідний тип задач учнями розв'язується самостійно) засвідчує про нову інтелектуальну якість, перехід суб'єктів навчально-математичної діяльності (їхніх математичних здібностей) на вищий рівень розвитку [10, с. 33]. На нашу думку, саме такі перетворення мають відбуватися в навчанні алгебри і початків аналізу, саме в такий спосіб старшокласники стають суб'єктами не тільки навчання, але й суб'єктами розвитку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи результати досліджень, зазначимо, що процес розвитку індивідуально-психологічних якостей особистості старшокласника за-

лежить від діяльнісного процесу співпраці зі вчителем й однолітками, у ході якої створюються зони найближчого математичного розвитку: встановлюється міра самостійності, організовується доцільна навчально-математична діяльність, забезпечується процес інтеріоризації. Тут має втілюватися нелінійна організація навчання алгебри і початків аналізу, реалізовуватися задачний підхід до розвитку навчально-математичної діяльності, а рівні змістово-теоретичного узагальнення задач співвідноситися із зонами найближчого математичного розвитку старшокласників. Окреслені в роботі зони найближчого розвитку (базова, навчальна, навчально-теоретична, навчально-дослідницька) відповідають змісту навчання алгебри і початків аналізу, вони корелюють зі структурними компонен-

тами математичних здібностей старшокласників.

До перспектив подальших досліджень відносимо зміст і структуру навчально-математичної діяльності старшокласників у процесі вивчення алгебри і початків аналізу.

Список бібліографічних посилань

1. Выготский Л. С. Детская психология: в 6 т. / ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
2. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей. М.-Л.: ГУПИ, 1935. 134 с.
3. Психологічний словник / за ред. В. І Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 214 с.
4. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский. Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104. URL: <http://psyjournals.ru/kip/2007/n3/Zaretsky.shtml> (дата звернення: 23.01.2019).
5. Семенец С. П., Чугунова О. В. Про зони найближчого математичного розвитку старшокласників у процесі вивчення алгебри та початків аналізу. *Проблеми математичної освіти (ПМО-2019): матеріали Міжнародної науково-методичної конференції*, (Черкаси, 11–12 квіт. 2019 р.). Черкаси, 2019. С. 84–85.
6. Бобков В. В. Дифференцированный подход к обучению: психоинформационная точка зрения. Часть 1. URL: <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2006/041.pdf>.
7. Семенец С. П. Концепція розвивального навчання математики: дидактична модель організації навчально-математичної діяльності учнів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. Вип. 47. С. 118–125.
8. Семенец С. П. Методологія і теорія розвивального навчання математики: монографія. Житомир: О.О. Євенок, 2015. 236 с.
9. Навчальна програма з математики для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень. URL: [https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-](https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klassiv)

[osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klassiv](https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klassiv)

10. Семенец С. П. Навчально-теоретичні задачі з математики: моделювання процесу розв'язування нерівностей методом інтервалів. *Математика в рідній школі*. 2016. №9. С. 31–33.

References

1. Vygotsky, L.S. (1984). Children's psychology. In 6 volumes. In D.B. Elkonin (Ed.). Moscow: Pedagogy (in Russ.).
2. Vygotsky, L.S. (1935). Mental development of children in the learning process: a collection of articles. Moscow-Leningrad: GUPI (in Russ.).
3. Psychological dictionary (1982). In V. I. Wojtko (Ed.). Kyiv: Higher school (in Ukr.).
4. Zaretsky, V.K. (2007). The zone of proximal development: what Vygotsky did not have time to write about. *Cultural-historical psychology*, 3, 96–104. Retrieved 23/01/2019, from <http://psyjournals.ru/kip/2007/n3/Zaretsky.shtml>.
5. Semenets, S.P., Chugunova, O.V. (2019). On the areas of the nearest mathematical development of senior pupils in the process of studying algebra and the principles of analysis. *Problems of Mathematical Education (PMO-2019): materials of the International Scientific-Methodical Conference*. Cherkasy, 84–85 (in Ukr.).
6. Bobkov, V.V. Differentiated approach to learning: the psycho-informational point of view. Retrieved 23/01/2019, from <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2006/041.pdf>.
7. Semenets, S.P. (2016). The concept of developing mathematics education: didactic model of organization of teaching and mathematical activity of students. *Pedagogy of higher and secondary schools*, 47, 118–125 (in Ukr.).
8. Semenets, S.P. (2015). Methodology and theory of developmental mathematics education: a monograph. Zhytomyr: O.O.Evenok (in Ukr.).
9. Educational program for mathematics for pupils of 10–11 forms of general educational institutions. Profile level. Retrieved 20/03/2019, from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klassiv>.
10. Semenets, S. P. (2016). Educational-theoretical problems in mathematics: modeling of the process of solving inequalities by the interval method. *Mathematics in native school*, 9, 31–33.

CHUGUNOVA Olena,

Post-graduate student of Mathematical Analysis Department,
Zhytomyr Ivan Franko State University

ZONES OF IMMEDIATE MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF SENIOR PUPILS IN ALGEBRA EDUCATION AND ANALYSIS BEGINNING

Abstract. Introduction. The learning process should take into account the individual and psychological qualities of the pupils and, at the same time, create the areas of their immediate development. At present, the problem of developing mathematical abilities of senior pupils in the study of algebra and the beginning of analysis, in which the areas of the immediate mathematical development of the named age group of pupils are still not defined.

Purpose. To reveal the content of the areas of the immediate mathematical development, to find out their structure in the study of senior pupils of algebra and the beginning of analysis, to establish a connection with the content of the educational material and components of mathematical abilities.

Methods. In the research the methods of theoretical analysis, structural-system analysis, structural-didactic analysis, content-theoretical generalization are used.

Results. An analysis of the contents of the area of the immediate mathematical development of pupils is made. It is substantiated that the study of algebra and the beginning of analysis should foresee transformation of

the areas of the immediate mathematical development of pupils into the area of actual development, actualize the processes of internalization and exteriorization. It was formulated the author's definitions of «zone of the immediate development» and «zone of the immediate mathematical development of pupils». The model of the cycle of developmental education is presented, the areas of the immediate mathematical development of senior pupils in the study of algebra and the beginning of analysis are outlined, their relationship with the content of the educational material and components of mathematical abilities is determined.

Originality. For the first time the zones of the immediate mathematical development of senior pupils in the process of studying algebra and the beginning of analysis are outlined, author's definitions of the «zone of the immediate development» and «zone of the immediate mathematical development of pupils» are formulated and the model of the cycle of developmental education is presented.

Conclusion. The process of development of individual psychological qualities of the personality of the senior

pupil depends on the activity process of cooperation with the teacher and peers, during which the zones of the immediate mathematical development are created: the degree of independence is established, the appropriate educational and mathematical activity is organized, the process of internalization is provided. The nonlinear organization of the study of algebra and the beginning of analysis must be implemented here, a task-oriented approach to the development of educational and mathematical activity must be realized, and the levels of the content-theoretical generalization of tasks must be correlated with the areas of the nearest mathematical development of senior pupils. Outlined areas of the immediate development (basic, educational, educational-theoretical, educa-

tional-research) correspond to the content of the study of algebra and the beginning of analysis, they correlate with the structural components of mathematical abilities of senior pupils.

Keywords: zones of the immediate development; zone of the immediate mathematical development; mathematical abilities; educational and mathematical activity; teaching senior pupils of algebra and the beginning of analysis.

Одержано редакцією 18.01.2019
Прийнято до публікації 25.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-72-78
ORCID 0000-0001-6208-8333

АЙВАЗЯН Эдвард Ишханович,

доктор педагогических наук, профессор,
Ереванский государственный университет, Республика Армения
e-mail: ayvazyan.51@mail.ru

ORCID 0000-0003-2916-9929

САРУХАНИЯН Алвард Гарегиновна,

преподаватель,
Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна,
г. Гюмри, Республика Армения
e-mail: allasarukhanyan92@mail.ru

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ОБУЧЕНИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯМ

Статья посвящена интерпретации методологических основ обучения определениям, выявлению прежних и фактически используемых ситуаций.

Ключевые слова: определение понятия; виды определений; корректные и некорректные определения; определяемое и определяющее; обучение определениям; усвоение определений; методика обучения определениям.

Понятие «определение» и его виды.

Каждая наука имеет свою систему понятий. Математические понятия делятся на определяемые и неопределяемые понятия. Для начала попробуем понять, что такое определение.

Известный польский математик Г. Штейнгауз говорил: «Определение необходимо для того, чтобы вместо длинных словосочетаний и предложений использовать один символ или слово, иначе выражения наших мыслей будут очень длинными».

Мы знаем, что производное двух натуральных чисел m и n определяется как сумма m слагаемых, равных n :

$$m \cdot n = \underbrace{n + n + \dots + n}_{m \text{ раз}}$$

Пример 1. $5 \cdot 3 = 3 + 3 + 3 + 3 + 3$.

Пример 2. Вместо того чтоб говорить «четырёхугольник с параллельными противоположными сторонами» мы говорим «параллелограмм».

Чаще всего используют следующие виды определений: реальные, номиналь-

ные, классические, родо-видовые, рекурсивные, аксиоматические, дескриптивные, генетические, описательные и т.д. [1].

В зависимости от того, что определяется, – знаковое выражение (термин, символ) или непосредственно объект, обозначаемый им, – определения делят на номинальные и реальные [2, с. 201].

1. Реальные определения фиксируют характеристические свойства означаемых объектов, позволяющие выделять их среди всех остальных по некоторому отличительному признаку.

Например, к реальным можно отнести такие определения:

«Параллелограмм, у которого все углы прямые, является прямоугольником»;

«Многочленом называется алгебраическая сумма одночленов».

В каждом из этих определений речь идет о выделении соответствующего объекта из множества всех других по характерному для него признаку. При этом каждый из означаемых объектов получает свое обозначение (наименование) в виде термина «прямоугольник», «многочлен».

2. Номинальные определения – это те, с помощью которых вводится новый термин, символ или выражение как сокращение более сложных выражений ранее введенных терминов или символов, или же объясняется (уточняется)

значение уже введенного термина, символа или выражения.

Номинальные определения считаются средством обогащения языка науки и уточнения семантики его выражений.

Примерами номинальных определений могут служить такие:

«Термином «четырёхугольник» будем в дальнейшем обозначать многоугольники с четырьмя сторонами»;

«Вместо выражения «трапеции, у которой боковые стороны равны», мы будем говорить «равнобокая трапеция»;

«Квадратным корнем из числа a ($a > 0$) называют такое число $x > 0$, что $x^2 = a$ » [2, с. 201].

Каждому из нас наши родители «дали некое номинальное определение», которое было зафиксировано в свидетельстве о рождении и с помощью которого происходит наша идентификация.

Определение почти каждого понятия состоит из двух частей: 1) части, в которой вводится новый термин (символ, выражение), и 2) части, где дается толкование (объяснение) применяемого термина (символа, выражения). Первую из них называют определяемым и обозначают Dfd , а вторую – определяющей и обозначают Dfn .

3. Часто определения сводятся к логической конструкции вида $Dfd = Dfn$,

где знак $=$ обозначает отождествление, эквивалентность определяемой и определяющей частей [2, с. 204]. Иногда этот знак понимается также как знак самого определения; в обычном языке он может заменяться словами «называется», «является», «есть» и т.п.

Например, при определении параллелограмма следует писать «Параллелограмм» $\equiv$ «четырёхугольник с противоположными попарно параллельными сторонами».

Словесные формулировки номинальных определений, задаваемые символично в виде $Dfd = Dfn$, не являются высказываниями в смысле математической логики. Дело в том, что они, хотя и задаются повествовательными предложениями, но в них нет существенной и характерной для высказываний свойства – быть истинным или ложным.

Из этого следует, что определения бессмысленно пытаться доказывать (обосновывать) или опровергать. С точки зрения логики словесные формулировки номинальных определений ближе к повелительным предложениям, чем к повествовательным. Поэтому в устной речи их естественно выражать в приказной

форме: «Пользуйся выражением Dfd вместо выражения Dfn ».

Отсутствие значений истинности характерно только для номинальных определений. Что касается реальных определений, то они могут быть как истинным, так и ложным, в зависимости от того, являются ли предметом определения те свойства (характеристики) объекта, которые выделенные в определяющей части. Например, попытку реального определения «Круг – это часть плоскости, ограниченная кругом» вряд ли следует считать удачной, поскольку такое толкование объекта – круга – ошибочно по указанной выше причине.

4. К наиболее распространенным способам реальных определений понятий принадлежит *классический способ*, который еще называют способом определения *через род и видовое отличие*.

Этот способ заключается в том, что для обозначаемого понятия (объекта) указывается род, к которому оно принадлежит, а потом указываются его отличительные (видовые) признаки, позволяющие выделять нужные объекты среди всех объектов названного рода.

Таким способом определяется довольно много геометрических понятий (объектов):

«Параллелограмм – четырёхугольник, у которого противоположные стороны параллельны»;

«Трапеция – четырёхугольник, у которого только две противоположные стороны параллельны»;

«Прямоугольник – параллелограмм, у которого все углы прямые»;

«Квадрат – прямоугольник, у которого все стороны равны».

В каждом из этих определений сначала:

1) указывается определяемое понятие («параллелограмм», «трапеция», «прямоугольник», «квадрат»), потом

2) указывается род, к которому оно относится (соответственно: «четырёхугольник», «четырёхугольник», «параллелограмм» и «прямоугольник»), а затем уже

3) формулируются отличительные (видовые) признаки (соответственно: «противоположные стороны параллельны», «только две противоположные стороны параллельны», «все углы прямые», «все стороны равны»).

С точки зрения математической логики классическое определение имеет вид

$$\forall x \in X (A(x) \equiv B(x)),$$

где X – вид объектов, называемых в определении, $A(x)$ – предикат, задающий

их наименование, $B(x)$ – предикат, задающий свойства, совокупность которых характеризует определяемый объект.

5. *Рекурсивные определения.* В математике часто используются иные определения, которые называются «рекурсивными».

Так, например, определяется понятие «Число Фибоначчи»: ¹

Числом Фибоначчи называется элемент F_i числовой последовательности $\{F_n\}$, в которой 1) $F_0=0$, $F_1=1$ и 2) $F_n=F_{n-1}+F_{n-2}$, где $n>1$, $n \in \mathbb{Z}$.

6. *Аксиоматические определения.* Как известно, математические понятия бывают определяемые и неопределяемые. Математика не была бы математикой, если бы удовлетворилась этим. Все неопределяемые математические понятия (точка, прямая, плоскость, множество, натуральное число и т.д.) на самом деле определяются системой аксиом.

Например, понятия точка, прямая и плоскость определяются системами аксиом Вейля или Гильберта. Мы считаем, что некоторые объекты, удовлетворяющие этим системам аксиом, следует называть точкой, а другие – прямой и т.д. Понятие «натуральное число» в действительности определяется системой аксиом Пеано, в которой последней аксиомой является «принцип индукции».

7. *Дескриптивные определения.* Такого вида определения часто встречается в художественном жанре. Они используются для того, чтобы речь сделать более четкой и интересной. В дескрипции принято заменять определяемое понятие указательным местоимением, отчего речь становится более «загадочной». Например, предложение «Тот, кто написал поэму «Взятие Тмбкаберта» должен был видеть Джавахк» является дескрипцией понятия «Оганес Туманян».

В математике также используют дескриптивные определения, например: «Число, равное отношению длины окружности к диаметру». Это фактически является определением числа π .

8. *Генетическими* принято считать определения, в которых имеет место указание на происхождение понятия.

В математике таковыми являются определения, в которых речь идет о тех или иных геометрических местах. Например: «Окружность – геометриче-

ское место точек плоскости, находящихся от данной точки плоскости на одном и том же расстоянии» является генетическим определением.

Пользуясь абстракцией можно дать следующее определение понятия «натуральное число»: «Натуральное число – количественная характеристика эквивалентных конечных множеств».

9. *Описательный способ.* В некоторых областях знаний, особенно в общественных, не все понятия могут быть определены с помощью какого-то из указанных выше способов. Например, в курсе истории понятиям «искусный воин», «мощная крепость», «народный герой» и т.д. невозможно дать корректные определения (указанными выше способами). В таких случаях используют иной способ, называемый описательным.

В обучении математике многие понятия в начальной школе (и не только) определяются описательно. Например, «прямая линия», «кривая линия», «многоугольник», «многогранник»

Конкретные и неконкретные определения. Хотя по отношению к определениям не ставится вопрос об их истинности (правдивости), но все же они должны удовлетворять ряду условий (правил). Если какое-то определение соответствует установленным правилам, то оно считается корректным.

Первым и самым важным условием является отсутствие порочного круга (повтор) и связанное с ним исключение возможности внедрения новых терминов (элиминация). Игнорирование этих требований приводит к тому, что определяемое может содержаться в определяющем.

Например, в выражении «Решение уравнения – число, которое является его решением» это условие не соблюдено [3, с. 122–123].

Порочный круг может встречаться также в цепочке определений. Например, когда простое число определяется как не составное число, а составное число – как не простое.

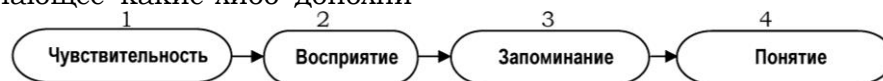
Вторым условием является требование, чтобы каждый встречающийся в определении термин имел лишь одно значение. Если данное условие не соблюдается, то невозможно обеспечить однозначность определяемого термина (понятия).

Например, в учебнике алгебры для средней школы дается определение квадратного корня. Если поспешно ввести условный знак квадратного корня,

¹ Фибоначчи в переводе с итальянского означает сын Боначчо. Фибоначчи в юном возрасте хотел посчитать, сколько коз будет у его отца через 10 лет, если любая коза каждый год приносит одного козленка.

например, $\sqrt{4}$, то по определению под этим можно будет понимать как 2, так и -2, т.е. считать, что $\sqrt{4} = \pm 2$. Тогда для обеспечения однозначности мы вводим понятие «*арифметический квадратный корень*», нейтрализующее неприемлемый для математики пробел.

Третьим условием является требование *четкости и лаконичности* определений, исключающее какие-либо дополни-



Обычно этот процесс проходит на двух уровнях: *чувственном* – переход от первого ко второму и далее к третьему этапу и *логическому* – переход от третьего к четвертому этапу [3, с. 48].

В школьной программе по математике традиционно требуется, чтобы учащиеся овладевали основными математическими понятиями. Однако, опыт преподавания математики приводит к заключению, что в школе формирование математических понятий не соответствует никакому из этапов усвоения понятий.

Во время уроков часто используется следующая схема: учитель дает определение понятия или вначале знакомит учащихся с существенными особенностями определений и после этого осуществляет рассмотрение логических особенностей выделяемых в определениях понятий. Разработка действий, соответствующих понятиям (приписывание понятия объекта, выводы по факту принадлежности объекта понятию, проекция объектов), как правило, отсутствует [5], особенно при формировании геометрических понятий. Определение понятий сразу же используется при решении задач.

Принимая во внимание, что учащиеся начальных классов не понимают необходимости условий, смысла эквивалентных предложений, то им остается лишь заучивать определение и с помощью учителя пытаться решать задачи, оперирующие такими понятиями. Некоторые учителя, понимая важность работы с определениями, используют специальные задания, требующие оперирования понятиями и логических действий как с понятиями, так и их определениями.

Например, при рассмотрении понятия «внутренний угол треугольника» ни у Л.С. Атанасяна [6, 8 класс], ни у А.В. Погорелов [7, 8 класс] нет заданий по распознаванию и конструированию внутреннего угла треугольника. И в пер-

тельные объяснения, двузначность, эмоциональность, выразительность выражений, слова, выражающие отношение и т.п.

О методике обучения «определением». Овладение понятиями – сложный психологический процесс, начинающийся с простых форм познания, эмоций [4] и протекающий по следующей схеме:

вом, и во втором учебнике даются такие задания, решения которых основываются на использовании теоремы о внешнем угле треугольника. Естественно, возникает вопрос, как часто будет ошибаться учащийся при распознавании внешнего угла треугольника?

Для ответа на этот вопрос было проведено исследование. Опытный учитель во время урока обращал внимание на построение внешнего угла треугольника и при этом использовались не только стандартные ситуации, но и нестандартные – когда учащийся строил треугольники на горизонтальной стороне ряда треугольников. В результате из 33-х учащихся лишь один смог правильно определить угол из всех изображенных углов на картинке.

По рекомендациям З.И. Сlepкань, если учащийся допускает ошибку при определении понятия, полезно выполнять упражнения следующих типов:

Учащийся: «Прямая, которая соединяет две точки окружности ...»

Учитель: «Рисует такую прямую ...»

Учащийся: чертит диаметр и добавляет: «Эта линия, которая соединяет две точки окружности и проходит по ее центру».

Учитель: Проводит волнистую линию, соединяющую две точки окружности и проходящую через ее центр».

Учащийся: «Диаметр – прямая линия, которая соединяет две точки окружности и проходит через ее середину ...»

Учитель: «Проводит прямую линию, проходящую через центр окружности ...»

Учащийся: Диаметром называется та часть прямой, которая соединяет две точки окружности и проходит через ее центр» [8, с. 72].

Опишем методические требования по введению понятий.

Начальным этапом является обеспечение мотивации. Суть этого этапа в том, чтобы подчеркнуть важность введения понятия, сориентировать учащихся

на целевую и активную деятельность, пробудить у них интерес к овладению понятием. Можно обеспечивать мотивацию как посредством заданий нематематического содержания, так и при выполнении конкретных задач, объясняющих необходимость развития математической теории.

Например, появление не обыкновенных дробей, как правило, мотивируется необходимостью выполнения повседневных операций. Рассмотрение конфигурации прямой и окружности приводит к трем случаям, один из которых характеризуется тем, что окружность и прямая имеют только одну общую точку. Этот случай и является причиной введения понятия «касательная к окружности».

Следующий этап – выявление основных свойств понятия, являющихся основополагающим для его определения. В основном это достигается посредством заданий, основной целью которых является выделение основных свойств изучаемых понятий и концентрация внимания учащихся на этих свойствах.

Например, существенные особенности геометрических понятий (особенно в V–VI классах), усваиваются на основе заданий по проектированию моделей предметов, выполняя которые учащиеся самостоятельно выявляют основные свойства понятий. В частности, знакомство с признаками биссектрисы угла может осуществляться с помощью сложенного листа бумаги, который является моделью плоскости угла при совпадении его сторон.

$$\text{ОС биссектриса } \angle AOB \Leftrightarrow \begin{cases} \text{луч ОС исходит из вершины } \angle AOB, \\ \text{луч ОС делит } \angle AOB \text{ на два равных угла.} \end{cases}$$

Исходя из определения понятия «биссектриса угла» спроектируем серию заданий:

1. Луч ОС выходит из вершины $\angle AOB$, однако $\angle AOC \neq \angle COB$. Делит ли луч ОС угол $\angle AOB$? ($1 \wedge \bar{2}$)

2. Луч делит угол $\angle AOB$, но начальная точка луча не совпадает с вершиной угла. Является ли ОС биссектрисой $\angle AOB$? ($2 \wedge \bar{1}$)

3. Луч ОС выходит из вершины $\angle AOB$ и делит этот угол. Является ли луч ОС биссектрисой $\angle AOB$? ($1 \wedge 2$)

Следующий этап использования понятий в конкретных ситуациях [9, 56–60].

Результатом этого этапа является конструирование определения понятия, усвоение которого уже является предметом следующего этапа. Усвоение определения понятия предполагает владение действиями, присущими объекту, выводы по факту принадлежности объекта, проектированию модели, соотнесение объекта понятию и его классу.

На этапе концептуализации каждая существенная особенность, используемая в определении, трансформируется в конкретный объект изучения. Это условие обеспечивается посредством выполнения заданий.

Одним из заданий такого рода является установление принадлежности объекта понятию.

Допустим, например, что a и b являются видовыми различиями понятия A . Объект x принадлежит к понятию A только в том случае, если он удовлетворяет условию $x \in A \Leftrightarrow a \wedge b$. Если понятие A не удовлетворяет указанному условию $x \in A$, тогда $x \notin A \Leftrightarrow \bar{a} \vee \bar{b}$.

Зная условие принадлежности и непринадлежности объекта понятию, можно предлагать задания типа $a \vee b$, $\bar{a} \wedge b$, $a \wedge \bar{b}$, $a \vee \bar{b}$, где риска над буквой означает отсутствие у объекта соответствующего признака, используемого в задании. Некоторыми авторами рекомендуется использовать задания типа $\bar{a} \wedge \bar{b}$.

Продemonстрируем проекции соответствующих заданий при работе в понятием «биссектриса угла».

Логическая структура для определения данного понятия следующая:

Обратимся к учебным пособиям для выяснения особенностей конструирования математических понятий и практических заданий. В методике преподавания математики в средней школе [10] авторы А.Я. Блох, Е.С. Канин и др. рассматривают такие вопросы: объем и содержание понятия, составление понятия, определения (способы определений, требования к определениям, структура определения, примеры).

Представленный материал охватывает рамки первой выше представленной схемы. Однако в [10] отсутствуют практические и методические задания по конструированию понятий.

В известном издании «Методика преподавания математике в школе» авторами (Ю. М. Колягин, В. А. Оганесян и др.) существенное внимание уделено теории конструирования математических понятий [9, с. 57]. Авторы исследуют введение понятий, разные способы усвоения математических понятий и общие вопросы, касающиеся понятий (содержание, объем и др.). Но снова остаются без ответа вопросы: «Какие этапы составления понятий существуют? Какие действия эквивалентны этому? Что означает усвоить понятие?»

Методическая разработка, касающаяся этих вопросов, предложена Э. И. Айвазяном, который, говоря о «владении тем или иным понятием» или «усвоении определения», указывает, что:

1) учащийся может четко сформулировать определение и осознает его смысл;

2) может на практике применять это определение, т.е. пользоваться определением.

С позиций методики «использовать определение понятия» сводится к логическому действию, называемому *подведение под факт, применение факта*. В нашем примере как раз имеет место *подведение под определение*. В свою очередь, как уже было показано в работах [3; 11], это действие реализуется в виде распознавания и поиска следствий. Причем каждый из них представляется двумя способами:

1) распознавание:

$x_0 \in X, A(x_0)$	$x_0 \in X, \text{ не } A(x_0)$
$B(x_0)$	$\text{ не } B(x_0)$
1, а);	1, б);

2) поиск следствий:

$x_0 \in X, B(x_0)$	$x_0 \in X, \text{ не } B(x_0)$
$A(x_0)$	$\text{ не } A(x_0)$
1, в);	1, г);

где $A(x)$ – определяющее, а $B(x)$ – определяемое в структуре понятия. Итак, владение определением понятия означает, что учащийся:

1) знает определение данного понятия.

2) может решить задачи этих четырех типов и практически может использовать вышеуказанные четыре типа умозаключений [3, с. 124].

Сказанное проиллюстрируем на конкретном примере, рассматривая определение понятия «Параллелограмм» из курса геометрии.

Параллелограммом называется четырехугольник, противоположные стороны которого попарно параллельны.

После того как учитель убеждается, что учащиеся знают это определение, он предпринимает решение следующих четырех типов задач:

а) Параллельные прямые a и b на плоскости пересекаются параллельными прямыми c и d соответственно в точках M , N , P и Q . Определить тип четырехугольника $MNPQ$.

Решение. $MNPQ$ – параллелограмм, потому что он – четырехугольник, а его противоположные стороны параллельны, поскольку находятся на параллельных прямых.

б) В четырехугольнике $ABCD$ стороны AB и CD параллельны. Является ли $ABCD$ параллелограммом, если $\angle BAD = 50^\circ$, а внешний угол D равен 60° ?

в) Дан параллелограмм $MNPQ$. Соответственно:

– одна пара противоположных сторон параллельна, а другая нет;

– ни одна из противоположных сторон не параллельна;

– противоположные стороны попарно параллельны.

Выберите правильный ответ.

г) $MNPQ$ – параллелограмм, но $NP \parallel MQ$. Доказать, что $MN \parallel PQ$

Доказательство. Допустим противное, что $MN \nparallel PQ$. Поскольку по условию $NP \parallel MQ$, то по определению параллелограмма $MNPQ$ является параллелограммом, что противоречит условию. Следовательно, согласно методу от противного, $MN \parallel PQ$.

Можно предложить также и следующую задачу: «Доказать, что правильный шестиугольник – не параллелограмм».

Решая такие задачи, необходимо обратить внимание учащихся на то, что в них используется метод «от противного». Фактически эти задачи являются отличными средствами для развития у учащихся способности использовать такой метод, основывающийся на поиске противоречия.

Для закрепления знаний учащихся в части владения понятием «параллелограмм» учителю полезно специально организовать обсуждение вопроса «Что называется параллелограммом?».

На первый взгляд, это «невинный» вопрос. Обычно на такой вопрос дается следующий ответ: «Фигура, у которой ...».

Однако, многие учащиеся, прибегая к такой формулировке ответа, ошибаются. Дело в том, что еще в начальных

классах у учащихся формируют специальное правило для построения ответа, согласно которому первая часть ответа содержится в вопросе (и оттуда берется).

Следуя такому правилу, учащиеся ошибочно начинают ответ со слов «Фигура, у которой...». В подобных случаях учитель может привести пример правильного шестиугольника, чтоб показать ошибку ученика. Ведь при ответе «Фигура, у которой...» правильный шестиугольник является фигурой, у которой противоположные стороны параллельны, хотя шестиугольник не является четырехугольником.

После обсуждения таких вопросов можно переходить к тем свойствам и признакам, которые сформулированы в виде теорем или задач и далее учитель может сделать вывод, усвоил ли учащийся данное понятие [3, с. 124–126].

Список библиографических ссылок

1. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 717 с.
2. Левшин М.М., Лодатко Е.О. Математика: навчальний посібник для напряму підгот. 6.010102 «Початкова освіта» пед. навч. закладів: у 3-х ч. Ч. I. За заг. ред. Е.О. Лодатка. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2012. 264 с.
3. Айвазян Э.И. Методика преподавания математике. Ереван: Изд-во ЕГУ, 2016. 200 с.
4. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. М.: Изд-во МГУ, 1989. 239 с.
5. Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе. М.: Просвещение, 2002. 224 с.
6. Атанасян Л.С. и др. Геометрия 7, 8, 9 (в трех книгах). Ереван: Зангак, 2016–2018.
7. Погорелов А.В. Геометрия 6–10. М.: Просвещение, 1984. 287 с.
8. Слєпкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике. Киев: Радянська школа, 1983. 132 с.
9. Колягин Ю. М., Оганесян В. А. и др. Методика преподавания математики в средней школе. М.: Просвещение, 1975. 462 с.
10. Блох А.Я., Канин Е.С. и др. Методика преподавания математики в средней школе: Общая методика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов; Сост. Р. С. Черкасов, А. А. Столяр. М.: Просвещение, 1985. 336 с.
11. Айвазян Э.И. О методике обучения определений. Вестник Черкасского университета. Серия Педагогические науки, 2013. №12(265). С. 146–149.

References

1. Kondakov, N.I. (1975). Logical dictionary-reference. Moscow: Science. 717 p.
2. Levshin, M.M., Lodatko, E.O. (2012). Mathematics: a tutorial for the direction of training 6.010102 "Primary education" of pedagogical educational institutions: in 3 parts. Part I. In E. Lodatko (Ed.). Ternopil: Educational book "Bogdan". 264 p.
3. Ayvazyan, E.I. (2016). Methods of teaching mathematics. Yerevan: YeSU Publishing. 200 p.
4. Voishvillo, E.K. (1989). Concept as a form of thinking: logical-gnoseological analysis. Moscow: Moscow State University Publishing House. 239 p.
5. Sarantsev, G.I. (2002). Methods of teaching mathematics in high school. Moscow: Education. 224 p.
6. Atanasyan, L.S. et al. (2016–2018) Geometry 7, 8, 9 (in three books). Yerevan: Zangak.
7. Pogorelov, A.V. (1984). Geometry 6–10. Moscow: Education. 287 p.
8. Slepkan, Z.I. (1983). Psychological and pedagogical foundations of teaching mathematics. Kiev: Radyanska School. 132 p.
9. Kolyagin, Yu.M., Oganessian, V.A. et al. (1975). Methods of teaching mathematics in high school. Moscow: Education. 462 p.
10. Bloch A.Ya., Kanin E.S. et al. (1985). Methods of teaching mathematics in secondary school: General methods: A manual for students of pedagogical institutes. In R.S. Cherkasov, A.A. Stolyar (Compilers). Moscow: Education. 336p.
11. Ayvazyan E.I. (2013). On the method of teaching definitions. Bulletin of Cherkasy University. Series Pedagogical Sciences. 12(265). 146–149.

AYVAZYAN Edvard,

Doctor in Pedagogy, Professor,
Yerevan State University, Republic Armenian

SARUKHANYAN Alvard,

Lecturer, Shyrak State University, Republic Armenian

ON METHODOLOGICAL BASIS OF TEACHING DEFINITIONS

Abstract. The article deals with the interpretation of methodological foundations of teaching definitions, the discovery of the past and present actual situation.

Under the notion «assimilation» we understand the performance of such knowledge from the learners, which implies a deep perception of the learned material and the ability to use it in new specific situations.

There is a lot of difficulties in realization of the given principle. According to A. A. Stolyar, the Pedagogical Science indeed has not been discovered yet, what means «to understand» (or «perceive»). The answer to this question the specialists find at the intuitive level, like this: we think that if a learner understood (perceived) the given theme, then a learner has to answer some questions and (or) he/she can make some tests. After that it can be easy to determine «if a learner understood the theme».

If a pupil can't answer these questions or do the given tasks, that means he/she didn't understand the theme. It doesn't matter whether it is a question of all tasks or even if he/she doesn't answer one of these questions, he/she also didn't understand the material. At

such cases, A. A. Stolyar says, the proposed definition of understanding or not understanding a material is similar to reality, but not a fact.

This also applies to the definitions of mathematical notions. Both in the past and in the present acting, for example, Geometry textbooks, immediately after the definition has been made, the authors proceed to the study of the signs and properties of these notions. As a result, these definitions remain not assimilated, e.g. «hanging in the air».

In our opinion, this question has an exact methodological solution, and that is what we are going to discuss in this paper.

Keywords: definition of notion; kinds of definitions; correct and incorrect definitions; defined and determining; learning definitions; assimilation of definitions; methods of teaching definition.

Одержано редакцією 01.02.2019
Прийнято до публікації 05.02. 2019

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ



DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-79-82

ORCID 0000-0003-0009-5399

МОЙСІЄНКО Василь Миколайович,

кандидат історичних наук, професор, перший проректор,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: moysiienko@gmail.com

УДК: 378.091.12 (075.8)

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Досліджено актуальні проблеми розвитку педагогічного професіоналізму викладача закладу вищої освіти. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади розвитку педагогічного професіоналізму викладача. Проаналізовано поняття «педагогічний професіоналізм викладача вищої школи» та підходи до його тлумачення у вітчизняній педагогічній науці. На основі вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду закладів вищої освіти й власного досвіду науково-педагогічної та управлінської діяльності запропоновано шляхи формування науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму викладача університету.

Ключові слова: педагогічний професіоналізм; викладач; заклад вищої освіти; класичний університет; якість освіти.

Постановка проблеми. Професіоналізм викладача закладу вищої освіти (далі – ЗВО) в сучасних умовах визначається багатьма факторами. Визначальним, на нашу думку, є якість підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, яка визнана пріоритетною на сучасному етапі реформування галузі вищої освіти в Україні. Відповідно ЗВО мають реалізувати завдання щодо створення якісної системи управління розвитком професіоналізму науково-педагогічних працівників.

Досвід провідних зарубіжних університетів свідчить про те, що ефективність їх діяльності значною мірою обумовлюється створенням власних систем менеджменту якістю, в у яких оцінка професійної діяльності викладачів є однією з найважливіших підсистем.

У контексті зазначеного необхідно розробити певні внутрішньоуніверситетські процедури розвитку професіоналізму науково-педагогічних працівників, які безпосередньо забезпечують ефективність освітнього процесу. Це актуалізує необхідність модернізації процесу управління професійно-особистісним розвитком викладачів, котрі надають освітні послуги.

Аналіз стану дослідження означеної наукової проблеми дав змогу виявити

доробок вітчизняних і зарубіжних учених, які вивчали: закономірності формування педагогічної майстерності освітянських кадрів і розвитку професійно важливих якостей майбутніх викладачів (І. Зязюн, Н. Лобанова, Н. Ничкало, М. Лещенко); специфіку професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи (Г. Коржов, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, Т. Федірчик); підготовку майбутнього викладача закладу вищої освіти (Б. Левківський, Г. Матушевський, О. Мороз, Б. Степанишин, В. Юрченко).

Мета статті полягає у дослідженні теоретичних положень і практичної діяльності щодо розвитку педагогічного професіоналізму викладача в умовах діяльності вітчизняного ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто зазначити, що сучасний університет має певні специфічні риси, особливі механізми та форми функціонування.

До його основоположних ознак відносяться: високий рівень підготовки майбутніх фахівців, що базується на ґрунтовній методологічній основі; можливість набуття студентами не лише базових, а й фундаментальних знань з різних галузей науки за оптимального поєднання природничих і гуманітарних навчальних дисциплін; здатність до формування і поширення моральних і культурних цінностей; переважання в науковій роботі частки фундаментальних, креативних досліджень [1, с. 8–11].

Класичний університет, на думку М. Зубрицької, – це багатопрофільний ЗВО, який здійснює освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям вищої освіти за ступенями бакалавра, магістра та доктора філософії із широкого спектра природничих, гуманітарних та економічних напрямів науки, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру

навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового й матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність [2, с. 185].

На ЗВО покладається значна кількість завдань, що пов'язані з розвитком науки. Разом з тим він є освітнім закладом, бо повинен якісно підготувати конкурентоспроможних на сучасному ринку праці випускників. Оскільки кадровий науково-педагогічний склад такого університету поповнюють, як правило, випускники магістратури та аспірантури, то переважно вони мають непедагогічні спеціальності. Будучи фахівцями в своїй галузі, такі працівники не мають базової педагогічної освіти і відчують труднощі в якісній реалізації педагогічної складової власної професійної діяльності в університеті. Тому доцільним, на нашу думку, є створення в системі управління ЗВО внутрішньої науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму його майбутнього викладача.

У сучасній педагогічній науці не існує єдиного тлумачення поняття «педагогічний професіоналізм викладача вищої школи». Вважаємо, що близькою до істини в інтерпретації цього поняття є вітчизняна дослідниця Т. Д. Федірчик, яка зазначає, що педагогічний професіоналізм викладача вищої школи – системна інтегральна характеристика особистості, що становить цілісний взаємозв'язок мотиваційно-цільового (професійної спрямованості, професійних мотивів та інтересів), когнітивно-праксеологічного (фахово-педагогічної компетентності і професійно-педагогічної майстерності), рефлексивно-емоційного (емоційної стійкості й здатності до самопізнання) та професійно-ідентичного (професійно значущих якостей та індивідуального іміджу) компонентів, які детермінують неповторну індивідуальність викладача-професіонала та забезпечують ефективність і оптимальність його науково-педагогічної діяльності [3, с. 76].

Варто зазначити, що професіоналізм науково-педагогічного працівника включає в себе три основних аспекти:

- ефективне з високою результативністю виконання видів педагогічної діяльності;

- повноцінне гуманістично орієнтоване педагогічне спілкування, спрямоване на забезпечення співпраці з іншими учасниками педагогічного процесу;

- зрілість особистості педагога, що характеризується поєднанням професійно важливих якостей, необхідних для високо результативної педагогічної діяльності та гуманістично орієнтованого педагогічного спілкування [4, с. 276].

Детермінантами розвитку педагогічного професіоналізму викладача ЗВО є:

- організаційно-педагогічні, що дають можливість створити єдине внутрішньоуніверситетське середовище, яке забезпечуватиме включення особистості в процеси взаємодії і безпосередньо чи опосередковано визначати успішність її соціалізації та професійного розвитку;

- психолого-педагогічні як сукупність актуалізуючих ситуацій (періодичне занурення викладача в ситуації аналізу власної науково-педагогічної діяльності з урахуванням думок експертів створення ситуації вибору викладачем власної траєкторії розвитку педагогічного професіоналізму; створення і підтримка ситуації професійних взаємовідносин; включення викладача в ситуацію відкриття нового, підтримка його суб'єктності в процесі розвитку свого педагогічного професіоналізму);

- соціально-педагогічні як суперечність між рівнем науково-педагогічної діяльності та рівнем вимог до викладача і його професійної діяльності з боку основних замовників на вищу освіту – стейкхолдерів (держави, роботодавців, студентів, управлінських структур), що є мотивом розвитку або зовнішнім стимулом-вимогою [5, 250–253].

Вважаємо, що для ефективного розвитку педагогічного професіоналізму викладача в управлінській моделі університету має бути створена науково-методична система. Науково-методична система розвитку педагогічного професіоналізму викладача ЗВО як цілісне системне утворення має поєднувати теоретико-методологічну та методично-діяльнісну підсистему та дозволить реалізувати функції управління процесом розвитку педагогічного професіоналізму.

Теоретико-методологічна підсистема включає мету, завдання, принципи та компоненти розвитку педагогічного професіоналізму викладача. Її метою є підвищення рівня педагогічного професіоналізму викладача в процесі його науково-педагогічної діяльності у ЗВО через реалізацію сформульованих завдань засобами моніторингу професійно-особистісного зростання, розроблення та застосування науково-методичного су-

проводу, створення та реалізації організаційно-педагогічних умов.

Методично-діяльнісна підсистема передбачає функціональні складові організацію діяльності багаторівневої науково-методичної служби ЗВО; проведення моніторингових досліджень динаміки розвитку педагогічного професіоналізму викладача; розроблення та впровадження науково-методичного супроводу означеного процесу; формування та реалізацію індивідуальних програм професійно-особистісного розвитку та саморозвитку викладачів) та її елементи, які мають поетапно реалізовуватися у процесі створення й дотримання в університеті організаційно-педагогічних умов [3, с. 77].

Організація моніторингових досліджень динаміки розвитку педагогічного професіоналізму викладача університету здійснюється через моніторингову технологію, що представлена як стратегія і тактика реалізації управлінських дій, котрі спрямовані на визначення реального стану якості науково-педагогічної діяльності та визначається сукупністю послідовних етапів: цільового (цілепокладання та планування дослідження), методичного (розроблення методичного інструментарію), дослідницького (проведення дослідження через реалізацію методик), узагальнюючо-аналітичного збір, оброблення та аналіз результатів), рекомендаційного розроблення методичних рекомендацій [6, с. 208–214].

Проблема моніторингу діяльності викладача ЗВО є надзвичайно важливою. Саме тому в процедурах акредитації освітньо-професійних програм особливе значення серед багатьох інших показників приділяється критеріям якості професорсько-викладацького складу. Необхідно не тільки адекватно оцінювати роботу кожного науково-педагогічного працівника, а й впливати оцінкою його діяльності через відповідні механізми мотивації на усунення недоліків і поліпшення результатів роботи в майбутньому.

З другого боку, оцінювання та мотивація праці викладачів через застосування рейтингових процедур не може бути повною та ефективною без проведення аналогічних способів оцінювання на рівні трудових колективів кафедр, інститутів (факультетів), а також тимчасових об'єднань науково-педагогічних працівників у рамках різноманітних творчих колективів, робочих і дослідни-

цьких груп, формування яких зумовлюється потребою вирішення конкретних наукових, навчально-методичних чи інших завдань. Це визначає актуальність формування системи комплексного рейтингового оцінювання внутрішнього середовища ЗВО, що потребує вдосконалення відомих підходів до класифікації рейтингових моделей з урахуванням задач управління, специфіки об'єктів та суб'єктів оцінювання, суб'єктів прийняття рішень, їх ієрархічних зв'язків, можливого прояву синергетичних ефектів [7, с. 290].

Варто зазначити, що оцінювання діяльності викладацького складу, що здійснюється систематично, покращує моральний клімат у викладацькому середовищі та сприяє формуванню сильного й ефективно діючого колективу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, якість вищої освіти, що є пріоритетом сучасної освітньої політики України в контексті євроінтеграції, забезпечується певними чинниками, серед яких визначальним є професіоналізм науково-педагогічних працівників. Одним із головних завдань на перспективу є забезпечення викладачів належним інструментарієм вимірювання ефективності їх професійних функцій для створення реальних умов удосконалення педагогічної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення проблеми розвитку педагогічного професіоналізму викладача ЗВО. Перспективним вважаємо дослідження процесу діагностики якості діяльності викладача, а також розробка моделей підготовки управлінців для забезпечення процесу розвитку педагогічного професіоналізму академічного персоналу.

Список бібліографічних посилань

1. Бакіров В.С. Університети у пошуках нової стратегії. *Universitates: Альманах*. 2008. Вип. 1. С. 8–11.
2. Ідея університету: Антологія / упоряд. М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська. Львів: Літопис, 2002. 304 с.
3. Федірчик Т.Д. Теоретико-практичні аспекти управління розвитком педагогічного професіоналізму викладача вищої школи в системі діяльності класичного університету. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 1. С. 73–80.
4. Гуревич Р. Педагогічна майстерність і професійна компетентність як складові професіоналізму викладача. *Педагогічна майстерність академіка Івана Язюна: збірник наукових праць*. Укл.

- Н.Г. Ничкало, О.М. Боровік. Київ: Богданова А.М., 2013. 456 с.
5. Федірчик Т.Д. Детермінанти розвитку педагогічного професіоналізму викладача в умовах внутрішньої системи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Історико-педагогічні студії*. 2011. Вип. 5. С. 250–253.
 6. Федірчик Т.Д. Технологія моніторингу професіоналізму викладача як інструмент забезпечення якості вищої освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2013. № 1(7), Issue 14. Р. 208–214.
 7. Мойсієнко В.М. Інтегральна оцінка науково-педагогічних працівників вищої школи. *Інноваційний університет і лідерство: проекти і мікропроекти: збірник наукових праць*. Укл. Т. Фініков, Р. Сухарські. – Варшава: Fundacja "Instytut Artes Liberales", 2017. С. 289–296.

References

1. Bakirov, V.S. (2008). Universities in Search of a New Strategy. *Universitates: Almanac*. 1. 8–11.
2. The Idea of the University: Anthology. (2002). In M. Zubrytska, N. Babalyk, Z. Rybchynska (Compilers). Lviv. Chronicle. 304 p.
3. Fedirchuk, T.D. (2017). Theoretical-and-Practical Aspects of Management of the Development of Pedagogical Professionalism of a Higher School Lecturer in the System of a Classical University Activities. *Scientific Notes of Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. Series: Pedagogy*. 1. 73–80.
4. Hurevych, R. (2013). Pedagogical Skills and Professional Competence as Components of a Teacher's Professionalism. *Pedagogical Skills of Academician Ivan Zyazyun*. collection of scientific works. In N.G. Nichkalo, O.M. Borovik (Compilers). Kyiv. Bogdanova A. M.
5. Fedirchuk, T.D. (2011). Determinants of Development of a Teacher's Pedagogical Professionalism in Conditions of the In-University System. *Scientific Journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Historical and Pedagogical Studies*. 5. 250–253.
6. Fedirchuk, T.D. (2013). The Technology of Monitoring a Teacher's Professionalism as a Tool for Assuring the Quality of Higher Education. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 1(7). 14. 208–214.
7. Moysiienko, V.M. (2017). Integral Assessment of Higher School Scientific-and-Pedagogical Workers. *Innovation University and Leadership: Projects and Microprojects*. Warsaw. Foundation "Instytut Artes Liberales". 289–296.

MOYSIYENKO Vasyi.

PhD in History, Professor, The First Vice-Rector,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

WAYS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM OF A TEACHER OF AN ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION

Abstract. Introduction. The author investigates actual problems of pedagogical professional development of a teacher of an establishment of higher education. The theoretical-and-methodological principles of development of a teacher's pedagogical professionalism are substantiated. The concept "pedagogical professionalism of a teacher of higher school" and approaches to its interpretation in the national pedagogical science are analyzed. On the basis of study of foreign and domestic experience of establishments of higher education and own experience of scientific-and-pedagogical and managerial activities, ways of forming a scientific-and-methodical system of development of a university teacher's pedagogical professionalism are proposed.

Purpose. To describe ways of development of pedagogical professionalism of a teacher of an establishment of higher education.

Results. The basic features of a modern university are: high level of future specialists' training, based on a thorough methodological basis; the possibility for students to acquire not only basic but also fundamental knowledge in various fields of science in case of optimal combination of natural and humanitarian academic disciplines; the ability to form and spread moral and cultural values; the predominance in the scientific work of a part of fundamental, creative research.

The professionalism of a scientific-and-pedagogical worker includes three main aspects: 1) effective performance of types of pedagogical activities with high results; 2) full-fledged humanist-oriented pedagogical communication, aimed at ensuring cooperation with other participants of the pedagogical process; 3) maturity of a teacher's personality, characterized by a combination of professionally important qualities, necessary for highly effective pedagogical activities and humanistic oriented pedagogical communication.

The determinants of the development of professionalism of a teacher of an establishment of higher education are: 1) organizational-and-pedagogical, which make it possible to create a unified in-university environment that will ensure a person's inclusion in the processes of interaction and directly or indirectly determine the success of

its socialization and professional development; 2) psychological-and-pedagogical as a set of actualizing situations (a teacher's periodic immersion in situations of analysis of his/her own scientific-and-pedagogical activities, taking into account experts' opinions; creating a situation for choosing by a teacher of his/her own trajectory of the development of pedagogical professionalism; creating and maintaining a situation of professional interrelationships; a teacher's inclusion in the situation of opening a new; support of his/her subjectivity in the process of developing his/her pedagogical professionalism); 3) social-and-pedagogical as a contradiction between the level of scientific-and-pedagogical activities and the level of requirements to a teacher and his professional activities on the part of the main customers of higher education – stakeholders (a state, employers, students, management structures), which is the motive of development or external stimulus-requirement.

Conclusions. Thus, the quality of higher education, which is the priority of Ukraine's contemporary educational policy in the context of European integration, is ensured by certain factors, among which the professionalism of scientific-and-pedagogical workers is a determining one. One of the main tasks for the future is to provide teachers with proper tools of measuring the effectiveness of their professional functions in order to create real conditions of improving teaching activities.

The conducted research does not exhaust all aspects of solving the problem of development of pedagogical professionalism of a teacher of an establishment of higher education. Promising is the study of the process of diagnosing the quality of a teacher's activities, as well as working out models of managers' training to ensure the process of development of academic staff's pedagogical professionalism.

Keywords: pedagogical professionalism; teacher; institution of higher education; classical university; quality of education.

Одержано редакцією 10.01.2019
Прийнято до публікації 17.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-83-89
ORCID 0000-0002-0656-2413

DANYLYUK Serhiy,

Doctor in Pedagogy, Professor,
Chair of Higher School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,
e-mail: sedan@bigmir.net

UDC 378.091.12 : 364 – 051 (045)

SYSTEMIC APPROACH TO THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES

Abstract. *Introduction. The article proposes a new classification of the system of principles of training modern managers for the socio-cultural sphere. A synergistic approach to ideological and special training is a factor of deep understanding of processes of systemic orientation in the process of teaching managers of socio-cultural activities. The combination of classical and innovative principles allows to improve the educational process in the aspect of graduates' competitiveness. Increasing the motivational importance of obtaining the profession of a "manager of socio-cultural activities" should be related not only to increasing the prestige of this profession.*

Purpose. Substantiate theoretically the content and specific features of the systemic approach to the process of professional training of future managers of socio-cultural activities.

Results. The system of principles of training modern managers of the socio-cultural sphere has been formed. To these principles we refer: 1) the principle of high spiritual ideas in the educational process of training of a manager of socio-cultural sphere; 2) the principle of complementarity of the fundamentality of scientific knowledge and practical activities in the implementation of managerial skills; 3) the principle of self-knowledge of professional and personal development of a manager of socio-cultural activities; 4) the principle of mutual dependence of a student's pedagogical and socio-cultural experience; 5) the cumulative principle in the process of development of vocational activities education.

Correspondingly, the target orientation of the first principle is increasing the level of spiritual development, orientation of content of professional training of a future manager of socio-cultural activities on personal development of spiritual-and-moral values: morality, responsibility, duty, justice, etc. The implementation specifics of the first principle are: a) the establishment and correlation of the level of a student's spiritual-and moral development; b) modeling the interrelationship of the spiritual level of a student's development with individual professional-and-personal needs in the context of value-and-semantic attitudes; c) the implementation of a student's personal involvement in the process of spiritual-and-moral upbringing and self-upbringing.

The target orientation of the second principle is ensuring the effectiveness of the structure of socio-cultural education, which is harmoniously incorporated by worldview and special training of a manager for culture and arts. The implementation specifics of the second principle are: a) organization of the educational process in the mode of development and self-development (innovative approach); b) orientation of the educational process and all its subjects on creative activities, providing the possi-

bility of self-realization in professional development; c) the organization of training focused on students' prospective development through continuous practice in the external socio-cultural environment.

The target orientation of the third principle is understanding the significance of future professional activities and awareness of professional identity. The implementation specifics of the third principle are: a) modeling the logical sequence of formation of the components of knowledge about professional activities; b) inclusion of students in project activities; c) creating conditions for approbation of the obtained knowledge in professional activities reflected in personal experience of socio-cultural activities.

The target orientation of the fourth principle is graduates' orientation is not only on the dissemination of their knowledge, but rather on the acquisition of skills to apply it taking into account the needs of the social environment. The implementation specifics of the fourth principle are: a) effective organization of practice; b) mutual learning, the exchange of ideas between a teacher and a student, in which the gap between theoretical postulates and real practice is minimized.

The target orientation of the fifth principle is "building up" new knowledge and skills in the field of professional activities, based on the experience gained when solving professional tasks at the previous stage of mastering knowledge. The implementation specifics of the fifth principle are: a) competence approach; b) the interrelation of educational-and-professional tasks, with the aim of integrating experience, learning professional functions; c) mastering methods of work of a manager of socio-cultural activities in new socio-economic conditions.

It is the systematic approach in organizing the educational process that will provide the opportunity to acquire modern knowledge and technologies in the field of socio-cultural activities and its competitiveness. If the fundamental basis of the higher education system is its consideration through reproduction of norms, models and standards of culture, then the educational process within the specialty "Management of Socio-Cultural Activities" is a peculiar channel in which the reproduction of human activities and the translation of cultural norms occur. The meaning of this process is not so much in the transfer of knowledge from a lecturer to a student, but in the modeling of an effective manager for the field of culture and arts, where culture becomes vital.

Conclusion. Consequently, the target orientation in the organization of educational activities is not so much the transfer of culture to students, reflected in the accumulated knowledge, but their own development.

Keywords: *socio-cultural sphere; culturological education; a manager of socio-cultural activities; systematic approach.*

Identifying priority areas for the development of socio-cultural activities is one of the actual contemporary problems of higher humanitarian education. Demand of highly qualified specialists in governmental and non-governmental organizations, institutions, associations, funds of culture, education, social work still remains the sharpest. Effective workers of the socio-cultural sphere should be able to carry out professional activities (scientific-and-research, teaching, production-and-practical, scientific-and-methodical) in conditions of a complex socio-economic situation and requirements of market environment.

The problem of professional training of future managers of socio-cultural activities was the subject of scientific research of a whole cohort of researchers [1–10].

The formation and implementation of socio-cultural technologies is determined by social order, which projects the goals and objectives of socio-cultural activities for the region. Currently, in connection with the new realities in the socio-cultural sphere, it has become necessary to open this area of training. At the same time, it should be noted that the specialty “Management of Socio-Cultural Activities” is one of the top 10 specialties popular among school graduates and secondary special educational establishments graduates for a number of objective reasons. For adults who have already found themselves in the profession, the demand for higher education in this direction is still acute, but their financial capabilities are very limited, and the probability of entering a budget place is low.

By offering the student a system of knowledge in the field of socio-cultural activities, the teacher creates the conditions for the latter to cultivate its own need in change, and finds ways of transition to a new state, building a trajectory of his changes. This goal setting certainly raises the question of content of information offered in terms of studying disciplines of the curriculum. In general, one should talk about the actual problem of adapting the content of education in the field of socio-cultural activities to the socio-economic situation, to new needs of the society. In this regard, it is necessary both

a short-term forecasting (monitoring of cultural institutions of the region) and a long-term scientific forecasting of development of the socio-cultural sphere by forces within the framework of the implementation of scientific-and-research works (coursework, graduate researches). These researches provide an opportunity of operational adjustment of the educational process (for example, modernization of structural-and-logical interrelationships of curriculum disciplines), taking into account the changing requirements to a manager of socio-cultural activities in the labor market.

The specificity of the educational process for specialists in the field of socio-cultural activities, in our opinion, is expressed in the fact that the modeling process of an effective manager consists of two system directions: fundamental and applied. At the same time, these directions are synergistically interconnected, which is reflected in their interdisciplinary and interfiled significance [11]. Target orientation of such a system is in building a more general knowledge compared to any other theories about socio-cultural activities. System approach in the process of training managers of socio-cultural activities allows students to have the necessary foundation (knowledge system) on which a pyramid of special knowledge about the specifics of the socio-cultural sphere stands.

The bi-directional concept of the training system is relevant, as it enables the establishment of more effective links between different branches of scientific knowledge, synthesis and coordination of knowledge, increasing efficiency of interaction of social sciences and a number of humanities. So, the result of namely deep understanding of the processes of systemic orientation of socio-cultural training, taking into account the development prospects of all other components of scientific knowledge, with which the appropriate list, the volume and orientation of the content of the curriculum is established, obtaining the required quality and effective implementation of an educational process is advocated. In its turn, the effectiveness of such a systematic approach can be provided only if the basic cultural values that constitute the most stable element of the educational process is accepted by faculty, carrying out training in this area.

A systematic approach to the process of educational activities ensures continuous holistic development of the student's personality. Hence, the most important methodological basis of educational process in higher school is the development of abilities of all subjects of this process (teachers, employers and students) to sense creation, then the formation of knowledge and skills (competence approach) in the process of professional development acts as a way to achieve this goal. Thus, the methodology of the systemic approach to educational activities becomes leading in the process of transition from "knowledge" approach (gaining knowledge) to "cooperation and development" technology (cooperation and development) through the formation of "living knowledge-skills" (living knowledge) in the field of professional activities.

A systemic approach in the educational process of future specialists for socio-cultural sphere involves the implementation of the principles of its organization. They are formed in close connection with the socio-economic development of the region, taking into account the needs in the socio-cultural sphere. With the implementation of socio-economic reforms, the democratization of public relations, the role of vocational education raises, during which the development of the individual, i.e. the main subject involved in the improvement of all public life takes place.

In the context of the studied research issues it is possible to formulate a system of principles for training effective managers for the socio-cultural sphere.

The principle of high spiritual ideas in the educational process of training of a manager of socio-cultural sphere. In difficult socio-economic conditions, in the period of transformation of Ukrainian society, the importance of raising the level of spiritual development is actualized. Since the highest value of a person's essence is his/her spirituality, time requires the search for high humanistic and moral value grounds for the implementation of the goals of the formation, development and upbringing of the individual. This search becomes an acutely conscious necessity namely in the system of higher vocational education, since spiritual-and-moral crisis and manifestations of lack of spirituality are the most dangerous among today's youth.

Spiritual-and-moral values, determining the regulatory function of the assessed phenomena in society, can be identified to be relevant basic grounds for such a need. Inclusion in the educational process of the principle of high spiritual ideas orients content of professional training of the socio-cultural activities manager at personal development of spiritual-and-moral values: morality, responsibility, duty, justice, etc. G.I. Babushkin notes that the spiritual dominant in the process of preparing specialists for the sphere of culture and arts is possible, if it is implemented by the following methods [12, p. 192–194]: situations-exercises, situations-illustrations, situations-idealizations, situations-problems, situations of self-realization.

For the effective implementation of this principle in the educational process of training of socio-cultural activities manager the following factors are of particular relevance: setting and adjustment of the level of the student's spiritual-and-moral development in the learning process; interrelationship of a student's spiritual level development with individual professional and personal needs in the context of students' value-semantic attitudes; student's personal involvement in the process of spiritual-and-moral upbringing and self-upbringing. Implementation of the principle of high spiritual ideas is reflected in the curriculum of the specialty "Management of Socio-Cultural Activities". So, the content of such disciplines as Philosophy, Cultural Studies, Psychology, Aesthetic-and-Philosophical Studies, Church Slavonic, Ancient Greek, Visual Anthropology, Gender Anthropology; Social and Cultural Anthropology, Psychological Anthropology, Folk Art Culture, Phenomenology of Religion, History of World Cinema, History of World Theater, Theory of Religion, Philosophy of Religion is aimed at the upbringing of spiritual-and-moral values, where their place and role in human life is determined. The fact that in the spiritual values aesthetic occupies an important place, explains the involvement of the above mentioned disciplines in the curriculum. Since spiritual-and-moral values are applicable as an evaluative basis for all spheres of human activities, they are considered in these and other disciplines, in general, forming the ideological component of the world picture.

The principle of complementarity of the fundamentality of scientific knowledge and practical activities in the implementation of managerial skills. Realization of this principle in the process of training a specialist in the field of socio-cultural activities includes:

a) organizing of an educational process in a mode of development, as a solution of professional tasks involves an innovative approach. In its turn, this approach dictates the need for self-development in conditions of a changing environment;

b) the orientation of the educational process and all its subjects to the creative activities providing the possibility of self-realization in a professional development;

c) organization of training aimed at the students' future development through continuous practice in an external socio-cultural environment.

So, in the curriculum of the specialty, except for practice, within the theoretical training there may be practical classes in the form of seminars in establishments of social-and-cultural sphere, organization of specialists' master-classes in the field of socio-cultural activities, case study techniques, business games, trainings, etc. Since the socio-cultural sphere is a complex integrative unit, which is constantly developing and is directly dependent on other spheres of life of society, the introduction and implementation of innovations in this field acquires a fundamental meaning. In our opinion, namely the principle of complementarity of fundamentality of scientific knowledge and students' practical activities is aimed at training an effective manager of socio-cultural activities.

The principle of self-knowledge of professional and personal development of a manager of socio-cultural activities. This principle is connected, first of all, with the process of understanding the professional status, professional identity in the conditions of the transformation of modern culture. Within the framework of its implementation the training is carried out taking into account the differentiation of levels of knowledge and understanding in the process of mastering the ideals of professional activities.

The practice shows that freshmen often do not understand the essence of the future profession, however, it should be noted that those, who work in this area,

have a higher level of understanding. There is also a small percentage of students who have completed 30-40 per cent of the curriculum, do not identify themselves with the future profession. The teachers' task in this case is to help the student (in case when it makes sense) by applying the principle of self-knowledge in personal development for self-identification himself/herself in the professional field.

In general, the target orientation of this principle in educational activities is understanding the significance of the future professional activities for the student himself. Awareness of the social significance of the profession of a modern manager of socio-cultural activities is conceptually proclaimed as follows: ***creating conditions for providing self-development of cultural life through the process of connecting a person to culture while preserving the cultural-and-historical heritage and the reproduction of the creative potential of the population, as well as the person's active inclusion in this process.***

The implementation of this principle is expressed in the following postulates:

1. *Logical sequence of formation of knowledge components about professional activities.* This sequence is reflected in the curriculum of the specialty "Management of Socio-Cultural Activities". In particular, there is special knowledge of such disciplines as: Theory and History of Socio-Cultural Activities, Leisure Pedagogy, Methodology of Scientific Research of Socio-Cultural Activities, Technological Bases of Socio-Cultural Activities, Foundations of Socio-Cultural Design, Technologies of Management of Socio-Cultural Activities, etc.

2. *Inclusion of students in the project activity* of the issuing department (for example, participation in grant programs of different levels). The active inclusion of students in the study of the culture system, ethno-cultural dynamics and formation of All-Ukrainian national identity is innovative in the educational process in the specialty "Management of Socio-Cultural Activities" within the framework of the project approach. The subject of scientific-and-research works within the framework of the project approach is the most urgent and topical issue in socio-cultural space.

3. *Creation of conditions for approbation of the acquired knowledge in profes-*

sional activities, reflected in personal experience of socio-cultural activities. Considering the fact that up to 70 per cent of students of extra-mural department already work in the socio-cultural sphere, the application of this principle does not cause difficulties. This provision is reflected, as a rule, in the framework of the implementation of general professional and special disciplines. Full-time students have so far the possibility of such testing in the framework of practice.

The principle of mutual dependence of a student's pedagogical and socio-cultural experience. The relevance of this principle in the process of a modern manager's training to professional activities in the socio-cultural sphere is determined by the graduates' ability to focus not only on the distribution of knowledge gained, but on obtaining skills to apply them according to the needs of social environment. We believe that this principle largely determines the quality of a graduate's professional training. However, as the practice of many years shows, often the environment itself, in particular the heads of establishments of socio-cultural sphere, desperately resist the process of applying new knowledge in real practice. Teachers have to meet constantly with students' perplexities about this, both in the learning process and after it. This contradiction in conditions of constantly changing economic and socio-cultural situation complicates the implementation of the principle of mutual dependence of pedagogical and socio-cultural experience, and the system of management of socio-cultural sphere itself requires modernization. The indicated complexity of the principle does not cancel its application, the target orientation of the implementation of which is aimed at solving professional tasks and is reflected in the process of organizing practice that implies mutual learning, the exchange of ideas between a teacher and a student, which minimizes the gap between theoretical postulates and real practice. An effective teacher always tries to control the market situation in its dynamics.

The cumulative principle in the process of development of vocational activities education. The implementation of this principle implies a competence approach, with which the conditions for the transformation of a student's personal experience in a strong professional knowledge and skills are created in the educational process. So, future managers of socio-cultural activities in the learning

process acquire the entire set of competences. Competence approach implies not mastering of separate knowledge and skills, but mastering them in complex. This allows to "build up" new knowledge and skills in the field of professional activities in the process of learning, based on the experience gained when solving professional tasks at the previous stage of learning. Acquisition of applied skills by students is also performed in dynamics, incrementally (by the extent of mastering professional experience). The cumulative principle of education is based on a system of interconnected educational-and-professional tasks with the aim of integration of experience, mastering of professional functions, methods of work of a manager of socio-cultural activities in the new socio-economic conditions.

Thus, the principles of a manager's training for the socio-cultural sphere in conditions of market relations are the most relevant in the current socio-economic, political, spiritual and moral situation. We believe that the implementation of the educational process of the specialty "Management of Socio-Cultural Activities" is connected with the effectiveness of the system of principles developed by us (table 1). The combination of classical and innovative principles allows us to improve the educational process and train managers of socio-cultural activities in the aspect of their relevance and competitiveness on the market of socio-cultural services.

The systemic approach to the process of training an effective manager of socio-cultural activities allows us to train him on the basis of:

- the study, preservation and use of cultural heritage, in the process of elevation of spiritual needs;
- the anthropological and culturological knowledge that allows to consider various cultural phenomena in their integrity and historical development;
- the artistic-and-aesthetic concept aimed at identifying the specifics of the socio-cultural (including leisure) sphere;
- the synthesis in the development of the content of subjects and methods of their teaching;
- the unity of the theoretical and practical aspects of teaching and upbringing;
- taking into account the regional specific features of the socio-cultural sphere, determined by ethnic traditions and historical-and-cultural ties of the pop-

ulation, based on the prevailing ethno-pedagogical traditions of the region;

– the development of a student's personality in the context of the concept of a holistic education system;

– the participation in the development and implementation of programs for the preservation and development of culture;

– the implementation of creative thinking in the framework of scientific-and-methodological, organizational-and-practical, artistic and communicative foundations of studying, preservation and development of socio-cultural sphere.

Table 1

**The system of principles
of training modern managers of the socio-cultural sphere**

<i>Principle</i>	<i>The principle of high spiritual ideas in the educational process of training of a manager of socio-cultural sphere</i>	<i>The principle of complementarity of the fundamentality of scientific knowledge and practical activities in the implementation of managerial skills</i>	<i>The principle of self-knowledge of professional and personal development of a manager of socio-cultural activities</i>	<i>The principle of mutual dependence of a student's pedagogical and socio-cultural experience</i>	<i>The cumulative principle in the process of development of vocational activities education</i>
<i>Target orientation</i>	increasing the level of spiritual development, orientation of content of professional training of a future manager of socio-cultural activities on personal development of spiritual-and-moral values: morality, responsibility, duty, justice, etc.	ensuring the effectiveness of the structure of socio-cultural education, which is harmoniously incorporated by worldview and special training of a manager for culture and arts	understanding the significance of future professional activities and awareness of professional identity	graduates' orientation is not only on the dissemination of their knowledge, but rather on the acquisition of skills to apply it taking into account the needs of the social environment	"building up" new knowledge and skills in the field of professional activities, based on the experience gained when solving professional tasks at the previous stage of mastering knowledge
<i>Implementation specifics</i>	a) the establishment and correlation of the level of a student's spiritual-and-moral development; b) modeling the interrelationship of the spiritual level of a student's development with individual professional-and-personal needs in the context of value-and-semantic attitudes; c) the implementation of a student's personal involvement in the process of spiritual-and-moral upbringing and self-upbringing	a) organization of the educational process in the mode of development and self-development (innovative approach); b) orientation of the educational process and all its subjects on creative activities, providing the possibility of self-realization in professional development; c) the organization of training focused on students' prospective development through continuous practice in the external socio-cultural environment	a) modeling the logical sequence of formation of the components of knowledge about professional activities; b) inclusion of students in project activities; c) creating conditions for approbation of the obtained knowledge in professional activities reflected in personal experience of socio-cultural activities	a) effective organization of practice; b) mutual learning, the exchange of ideas between a teacher and a student, in which the gap between theoretical postulates and real practice is minimized	a) competence approach; b) the interrelation of educational-and-professional tasks, with the aim of integrating experience, learning professional functions; c) mastering methods of work of a manager of socio-cultural activities in new socio-economic conditions

References

1. Bryl, M.M. (2018). Manager of Socio-Cultural Activities as a Subject of Innovations. *Bulletin of Kiev National University of Culture and Arts. Series: Management of Socio-cultural activities*. 1. 41–52.
2. Karlova, V. V. (2017). Training of Managers of the Sphere of Culture to Professional Activities in the Conditions of Formation of Market Relations in Ukraine: Directions and Perspectives. *Scientific Notes of V. I. Vernadsky Tauria National University. Series: Public Administration*. Vol. 28 (67), 1. 33–39.
3. Kostyuchenko, O. V. (2017). Creative and Adaptive Potential of Teaching Managers of the Socio-Cultural Sphere. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*. 3, 2. 36–40.
4. Kravchenko, L.M., Yaremaka, N.S. (2017). Pedagogical Model of Formation of Information Competence of Future Managers of the Leisure Industry. *Young Scientist*. 8.1 (48.1). 18–21.
5. Lokshin, V.S. (2010). Formation of Professional Competence of Future Managers of the Socio-Cultural Sphere in Higher Educational Establishments. *Native school*. 11 (November). 45–49.
6. Lokshin, V.S. (2011). Professional Competence of Managers of the Socio-Cultural Sphere in the Context of Phenomenological Components of the Conceptual Apparatus. *Youth and Market*. 1 (72). 59–65.
7. Lokshin, V.S. (2011). Psychological-and-Pedagogical Bases of Training of Future Managers of the Socio-Cultural Sphere on the Basis of Competence Approach. *Youth and Market*. 8 (79). 51–54.
8. Lokshin, V.S. (2013). Formation of Leadership Qualities of Future Managers of Socio-Cultural Activities in the Context of the Process of Modernization of Higher Education. *Spirituality of the Personality: Methodology, Theory and Practice*. 1 (53). 109–120.
9. Nagayev, V.M. (2017). Formation of the Experience of Managers' Socio-Cultural Professional Communication in the Process of Their Professional Training. *Actual Problems of Innovative Economy*. 2. 42–47.
10. Petrova, I.V. (2015). Professional Training of Managers of Leisure Industry in Modern Society. *Bulletin of Mariupol State University. Series: Philosophy, Sociology*. 9. 117–124.
11. Nozdrenko, Ye.A. (2011). Peculiarities of Training of the Socio-Cultural Activity (SCA) Manager in the Integrity of the Technological Approach and Formation of High Spiritual and Intellectual Potential. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 4 (1). 128–142.
12. Babushkin, G.I. (2006). Methods of Upbringing of Moral Responsibility of Specialists of Club Institutions. *Questions of the Humanities*. 2. 192–194.

Список бібліографічних посилань

1. Брийль М.М. Менеджер соціокультурної діяльності як суб'єкт інновацій. Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Менеджмент соціокультурної діяльності. 2018. 1. С. 41–52.
2. Карлова В.В. Підготовка менеджерів сфери культури до професійної діяльності в умовах становлення ринкових відносин в Україні: напрями та перспективи. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Державне управління*. 2017. 28 (67), 1. 33–39.
3. Костюченко О.В. Творчий і адаптивний потенціал навчання менеджерів соціокультурної сфери. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. 3, 2. 36–40.
4. Кравченко Л.М., Яремака Н.С. Педагогічна модель формування інформаційної компетентності майбутніх менеджерів індустрії дозвілля. *Молодий вчений*. 2017. 8.1 (48.1). 18–21.
5. Локшин В.С. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної сфери у ВНЗ. *Рідна школа*. 2010. 11. 45–49.
6. Локшин В.С. Професійна компетентність менеджерів соціокультурної сфери в контексті феноменологічних складових понятійного апарату. *Молодь і ринок*. 2011. 1 (72). 59–65.
7. Локшин В.С. Психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної сфери на основі компетентнісного підходу. *Молодь і ринок*. 2011. 8 (79). 51–54.
8. Локшин В.С. Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в контексті процесу модернізації вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. 1 (53). 109–120.
9. Нагаєв В. М. Формування досвіду соціокультурної професійної комунікації менеджерів у процесі їх фахової підготовки. *Актуальні проблеми інноваційної економіки*. 2017. 2. 42–47.
10. Петрова І.В. Професійна підготовка менеджерів індустрії дозвілля в сучасному суспільстві. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія*. 2015. 9. 117–124.
11. Nozdrenko Ye.A. Peculiarities of Training of the Socio-Cultural Activity (SCA) Manager in the Integrity of Technological Approach and Formation of High Spiritual and Intellectual Potential. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2011. 4 (1). 128–142.
12. Бабушкин Г.И. Методы воспитания нравственной ответственности специалистов клубных учреждений. *Вопросы гуманитарных наук*. 2006. 2. 192–194.

ДАНИЛЮК Сергій,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті запропоновано нову класифікацію системи принципів підготовки сучасних менеджерів для соціокультурної сфери. Сформовано систему принципів підготовки сучасних менеджерів соціокультурної сфери.

Ключові слова: соціокультурна сфера; культурологічна освіта; менеджер соціокультурної діяльності; системний підхід.

Одержано редакцією 17.01.2019
Прийнято до публікації 21.01.2019

ЛОДАТКО Євген Олександрович,

професор, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: lodatko@gmail.com

УДК 378 : 37.134

МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

У роботі проаналізовано соціокультурні аспекти формування математичної компетентності та методико-математичної діяльності учителів початкової школи на основі чинних нормативних документів і тенденцій в системі підготовки учителів для вітчизняної початкової освіти.

Основну увагу приділено тим аспектам професійної математичної і методико-математичної підготовки, що обумовлені фаховими потенціями випускових кафедр спеціальності "Початкова освіта", включаючи математичний розвиток викладачів, які викладають математику і методику навчання математики.

Ключові слова: майбутній вчитель; початкова школа; математична компетентність; соціокультурний аспект.

Вітчизняний освітній простір упродовж кількох останніх десятиліть зазнав суттєвих, цілевизначальних трансформацій, що вплинули як на зміст початкової освіти, так і на підготовку майбутнього вчителя початкової школи. Не менш помітним слід вважати й те, що в сукупності нормативних чинників з'явилися тлумачення низки концептуальних понять: «кваліфікація», «компетентність», «освітній процес», «якість освіти», «якість освітньої діяльності» та ін. [1–3].

Частина таких понять в різних нормативних документах набувають різної модальності залежно від того, якого рівня освіти, яких суб'єктів та якої предметної галузі вони стосуються.

Вочевидь має бути зрозумілим, що сутнісне розгортання поняття «якість освітньої діяльності» при підготовці різних фахівців (наприклад, філософів, фізиків, фізиків, фізиків, фізиків) зумовлює його відмінне семантичне насичення хоча б тому, що різні «спеціальності» передбачають опанування різних діяльнісних основ і компетентнісних засад.

Якщо говорити про компетентнісні характеристики професій, то слід констатувати відмінність педагогічних спеціальностей від усіх інших в тому сенсі, що педагогічна діяльність передбачає не лише *вмотивоване набуття компетентності* [4] в межах змісту фахового предмету (наприклад, математики), а й у

викладанні цього предмета та забезпеченні компетентнісних результатів навчання (учнів, студентів, слухачів) предмета, передбачених програмою. У цьому контексті підготовка майбутніх учителів для загальноосвітньої школи має оцінюватися як організаційно-варіюваний процес, що потребує виразного й предметно обумовленого змістово-діяльнісного спрямування. Таке спрямування, з одного боку, дозволяє посилити практичну направленість підготовки, а, з іншого, – опановувати методику викладання (навчання) предмета відповідно до чинних освітніх вимог.

Сучасна загальноосвітня школа отримала оновлений Державний стандарт початкової освіти [5], а також професійний стандарт вчителя початкових класів [6], де окреслено компетентнісний зміст фахових орієнтирів у підготовці вчителя.

Так, у Державному стандарті початкової освіти зазначається, що *математична компетентність учня початкової школи* «передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини» [5].

Однак, якщо звернутися до Закону «Про освіту» (яким, зокрема, регулюється й освітня діяльність у початковій школі), то слід констатувати, що семантична основа поняття «*математична компетентність учня початкової школи*» мало узгоджується із законодавчим трактуванням поняття: «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [3].

Окреслюючи (як і раніше) низку «галузей знань» для початкової школи, законодавець визначає *метою математичної освітньої галузі* «формування мате-

матичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір» [там само].

Шлях до цієї мети визначено в термінах мислєдїяльнїсних процесїв, якими доведеться опановувати учню початкової школи, вивчаючи математику. При цьому основою має стати математична діяльність, що забезпечує математичний розвиток молодшого школяра, котрий:

- «досліджує ситуації і визначає проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів;

- моделює процеси і ситуації, розробляє стратегії (плани) дій для розв'язування різноманітних задач;

- критично оцінює дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних задач;

- застосовує досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу» [5].

Однак щодо формування математичних знань і опанування способів мислення, необхідних для математичного розвитку учнів і продовження навчання в основній школі (5–9 класи), у Державному стандарті початкової освіти взагалі не йдеться. Те, що в [5] серед ключових компетентностей зазначено «навчання впродовж життя, що передбачає опанування уміннями і навичками, необхідними для подальшого навчання ...», до математичного розвитку учнів безпосереднього відношення не має.

Положення Державного стандарту початкової освіти слугують орієнтирами для укладачів навчальних програм (зі шкільних предметів), авторів підручників та їхнього методичного супроводу. Так, зокрема, у програмі з математики [7] конкретизуються завдання навчання, визначаються змістові лінії (курсу) та дається характеристика змісту навчання у 1–4 класах.

Виділені в програмі змістові лінії, характеристика математичного змісту з його розподілом по роках навчання і державні вимоги до рівня математичної підготовки учнів (в термінах таксономії Блума) дають уявлення про те, як у сучасному суспільстві позиціонується математичний розвиток молодшого школяра. Останнє фактично слід розцінювати як соціокультурне розуміння вітчизняної початкової освіти, оскільки вперше в історії вітчизняної освіти програму з ма-

тематики (до ухвалення) було викладено на сайті EdEra (студія онлайн-освіти) для громадського обговорення і подальшого її доопрацювання укладачами.

Ухвалення програми з математики [7] слугує вихідною точкою для оновлення підручників для 1–4 класів та визначення математичного і методичного компетентнісного фундаменту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Однак, тематичне й змістове наповнення цього фундаменту вже не одне десятиліття являє собою проблему, особливо в частині формування геометричних уявлень, вивчення числових систем, комбінаторних понять і вимірних процедур.

І якщо з математичною компетентністю учня початкової школи в цілому все зрозуміло (є державна програма, конкурсні підручники, авторський методичний супровід), то з математичною підготовкою (компетентністю) вчителя початкової школи – повні туманність, навіювана автономією закладів вищої освіти, які готують таких фахівців.

Питання «кого вчити», «чому вчити», «для чого вчити», «кому вчити» і «як вчити» математики зараз лишається актуальним як ніколи. Молодші бакалаври, бакалаври і магістранти початкової освіти², котрі її здобували і здобувають зараз, мають різну математичну підготовку, причому ця підготовка здебільшого мало відрізняється від «початкового» рівня. Ситуація ускладнюється тим, що викладачі, які читають курси математики та методики навчання математики майбутнім учителям початкової школи, або не мають необхідної математичної освіти взагалі, або їхня математична освіта виходить за межі педагогічної діяльності.

Так, у 2018/19 навчальному році «методику навчання математики майбутнім учителям початкової школи в університетах України читають 39% викладачів, що мають спеціальність «Початкова освіта» і 29% викладачів, які мають спеціальність «Математика. Вчитель математики» («Математика і фізика. Вчитель математики і фізики» тощо).

Решта 32% ані до початкової освіти, ані до навчання математики жодного стосунку не мають: це – філологи, біологи, фізики та інші» [8, с. 51]. Вочевидь, з таким кадровим забезпеченням спеціальності «Початкова освіта» формування у

² Для яких чинними нормативними документами визначено відповідно 6, 7 і 8 рівні Національної рамки кваліфікацій [1].

майбутніх фахівців математичної (як і методичної!) компетентності є нездоланою перепорою, що слугує лише джерелом розвитку у них методико-методичного нігілізму.

Якщо аналізувати тематичну спрямованість дисертаційних досліджень викладачів, які читають методику математики студентам спеціальності «Початкова освіта», то показовим виявиться те, що лише 6,5% кандидатських і 1,6% докторських дисертацій присвячено питанням методики навчання математики; ще 6,5% кандидатських дисертацій стосуються математичної підготовки вчителя, а «85,4% дисертаційних досліджень до викладання математики не мають жодного відношення. Більше того, 17,6% з них взагалі педагогічного процесу не стосуються» [там само, с. 52].

Поглиблюючи тему формування у майбутніх фахівців математичної (як і методичної!) компетентності, доречним є співвіднесення зазначеного вище з тлумаченням поняття компетентності в Законі «Про вищу освіту» [2], яке у предметному тлумаченні набуває вигляду:

– *математична компетентність вчителя початкової школи* – «динамічна комбінація <математичних> знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність ... <вчителя початкової школи> успішно здійснювати ... <математичну> та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання <математики> на певному рівні вищої <педагогічної> освіти»;

– *методико-математична компетентність вчителя початкової школи* – «динамічна комбінація <методико-математичних> знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність ... <вчителя початкової школи> успішно здійснювати ... <методико-математичну> та подальшу навчальну діяльність і є результатом ... <опанування методики навчання математики> на певному рівні вищої <педагогічної> освіти».

З більшою семантичною узагальненістю поняття компетентності потрактовується у Національній рамці кваліфікацій:

– «компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості», – курсив мій, Є. А. [1].

Певним видом діяльності може бути як математична [9] чи методико-математична [10], так й інша (предметна) діяльність вчителя початкової школи, основи якої він опановував в період навчання у педагогічному освітньому закладі. В першу чергу йдеться про системну, предметно орієнтовану діяльність вчителя початкової школи в контексті тих навчальних дисциплін, котрі слугують фундаментом для мовного, математичного і природознавчого розвитку учнів.

Вочевидь, щоби успішно здійснювати такого роду діяльність, вчителю початкової школи треба мати в достатній мірі розвинені відповідні компетентності. Серед них математична та методико-математична компетентності [11; 12] вирізняються тим, що зазвичай мають нестандартизоване структурно-змістове «наповнення», залежне виключно від політики випускових кафедр початкової освіти щодо сенсу і значущості математичної діяльності учителя в інтелектуальному розвитку учнів.

В результаті в педагогічних університетах аудиторний обсяг годин на вивчення математики майбутніми учителями початкової школи коливається в межах 30–180 годин. Більше того, серед університетів є й такі, де в програмах підготовки цих фахівців курс математики взагалі не передбачається, а замість нього студентам пропонуються курси «Методика викладання галузі «Математика» (на етапі бакалаврської підготовки) або «Теоретичні основи вивчення галузі «Математики» (на етапі магістерської підготовки).

Однак заклади освіти, де вдаються до читання таких «гіперсучасних» курсів замість традиційних дисциплін «Математика» та «Методика навчання математики», ігнорують той факт, що названих освітніх галузей не існує [13], як і методик їх викладання чи вивчення. Приблизно методику викладання (вивчення) галузей не здатні зрозуміти, що поняття методики навчання (чи викладання) застосовне лише до певного предмета, тобто потребує конкретизації: «методика навчання ЧОГО». Як от: «методика навчання *української мови*», «методика навчання *англійської мови*», «методика навчання *інформатики*», «методика навчання *математики*» тощо. Такі елементарні речі має знати будь-який викладач з педагогічною освітою, який вивчав теорію навчання (дидактику), а не тексти рефератів з педагогіки зі студентських сайтів.

Теорія навчання (дидактика) уособлює дві іпостасі: загальну теорію навчання і «предметні» теорії навчання (часткові дидактики). Загальна дидактика визначає глобальні (концептуальні) закономірності, притаманні навчанню взагалі, а часткові дидактики взагалі співвідносити некоректно (як, наприклад, теорії навчання фізкультури, мови чи математики) хоча б тому, що «предмети навчання» докорінно відрізняються. І якщо у Стандарті початкової освіти [5] виділено «II. Математична освітня галузь», то це аж ніяк не означає, що існує «методика навчання математичної освітньої галузі».

Взагалі кажучи, той, хто придумав «навчання галузі», мав би подати заявку на спростування фундаментальних положень, обґрунтованих Левом Виготським, Олексієм Леонтьєвим, Георгієм Щедровицьким, Павлом Гальперінім, Ніною Талізінною, Абрамом Столяром, Семеном Шварцбурдом.

Відомий методист-математик Абрам Столяр вважав (з належною аргументацією), що замість «методик навчання предметів» слід вживати поняття «часткові дидактики», зокрема «дидактика математики», «дидактика ... мови» тощо. В термінах сучасної педагогічної семантики це виглядало б так: «дидактика математики початкової школи», «дидактика геометрії (алгебри) основної школи», «дидактика ... мови початкової школи», «дидактика ... мови основної школи».

Математика (як навчальний предмет початкової школи), не є змістово однорідною: вона поєднує в собі поняття і способи дій з різних математичних теорій – множин, математичної логіки, числових систем, рівнянь і нерівностей, комбінаторики, геометрії, вимірювань та ін. Початковий курс математики позиціонується як «галузь знань» у Стандарті початкової освіти [5] тому, що він зорієнтований на засвоєння абстрактних ідеальних понять та способів оперування ними в тій мірі, в якій це можливо для опису реальності та розв'язання різних прикладних задач. Ідейна, структурно-змістова і процедурна неоднорідність початкового курсу математики унеможливає те, що декому кортить іменувати як «навчання галузі».

Говорячи про вчителя початкової школи і його професійну діяльність із забезпечення математичного розвитку учнів відповідно до компетентностей, зазначених у Державному стандарті початкової освіти [5], слід звернути увагу на наявність *стандартизованих струк-*

турантів у діяльності закладів вищої педагогічної освіти з підготовки вчителів початкової школи. Такі структурианти призначаються для забезпечення певного рівня фахової компетентності учителя [15] та його здатності до формування в учнів початкової школи програмно встановленого обсягу знань, умінь і способів діяльності тощо. Зауважимо, що йдеться саме про знання, уміння і способи діяльності, а не про набуття компетентностей, зазначених у Державному стандарті початкової освіти. Ті компетентності є свого роду маркерами, що призначаються для діагностування результатів, досягнутих учнями при завершенні початкового навчання.

Оскільки діяльність закладів вищої педагогічної освіти не відносно до категорії регульованих видів діяльності [16], то процес підготовки майбутніх учителів початкової школи (як і вчителів-предметників) має задосить *нестандартизованих структуриантів*, зміст яких визначається кафедрами автономно (рис. 1).

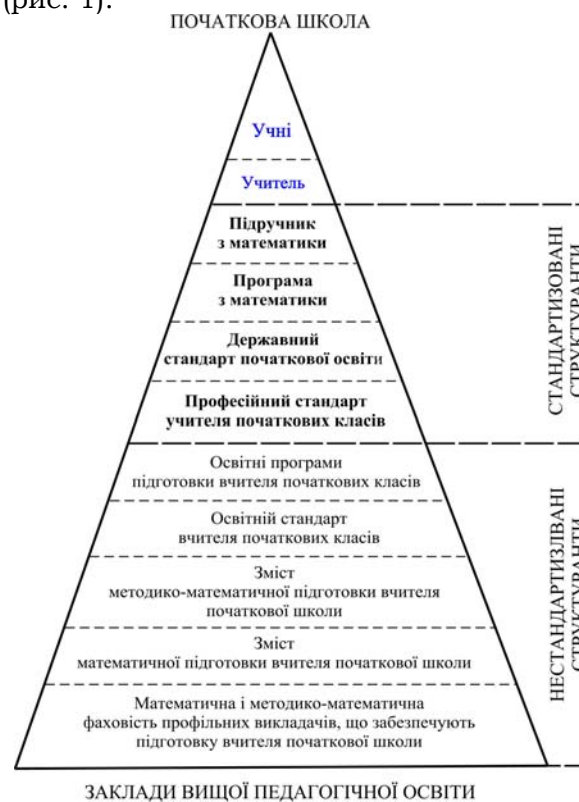


Рис. 1. Статус структуриантів математичної і методико-математичної підготовки вчителів початкової школи у ЗВО

Саме це (разом із майже повною відсутністю методистів-математиків [8]) спричиняє нехтування випусковими кафедрами математичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що стає на заваді формування у нього мате-

матичної компетентності не лише як невід'ємної складової професійної діяльності, а й інтелектуальної основи для опанування педагогічним інструментарієм.

Варто зазначити, що соціокультурний характер діяльності вчителя в контексті існуючих компетентнісних вимог [17], обумовлює не лише необхідність визначення її ціннісних засад, а й цільових орієнтирів, які слугують основою для розробки *систем навчання* (математики, мови) з використанням дидактичного, логічного, технологічного [18] і мотиваційного інструментарію. При цьому чільне місце має надаватися вдосконаленню професійної діяльності вчителя з проектування навчально-виховного процесу, «спрямованого на формування інтелектуальної, соціально активної, творчої особистості ... школяра, який володіє необхідними для самовизначення і успішної самореалізації ключовими і предметними компетенціями» [19, с. 105–106]. Вчителі мають усвідомлювати, що в сучасному мінливому світі виключно важливою є орієнтованість навчання на *майбутню діяльність, про яку ще нічого невідомо, на користування засобами діяльності, які сьогодні можуть бути невідомі, на формування нових навичок, покликаних стати запорукою творчості та інноваційного розвитку*.

Слід зазначити, що «одним з актуальних напрямків інноваційного розвитку в вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі є STEM-освіта ..., покликана виконувати особливу місію – стимулювати інтерес учнів до дисциплін природничо-математичного циклу, оскільки саме школа має стати відправним пунктом у забезпеченні ринку праці фахівцями в галузі економіки, інноваційних технологій» [20, с. 32–33], інформаційно-комунікаційної діяльності та освіти.

Тому завдання забезпечення відповідних організаційно-педагогічних умов для реалізації цілей і змісту початкової загальної освіти, визначених у Державному стандарті [5], позиціонується як основа для досягнення стратегічних соціокультурних результатів, що сприяють реалізації творчого потенціалу і духовного вдосконалення вчителів в процесі їх професійної діяльності.

Важливість такого роду соціокультурних результатів обумовлюється тим, що в останні десятиліття повсюдно спостерігається *зміна аксіологічних пріоритетів професійної підготовки вчителів почат-*

кової школи [21, с. 13]. *Зміщення соціальних переваг* зі знаннєвої сфери у сферу духовну (яка охоплює «релігію, науку, культуру, освіту, мистецтво, ідеологію» в проекції на морально-етичні початки суспільства), створює передумови для соціалізації індивіда у всіх площинах його суспільного буття – *професійного, когнітивного, психологічного, культурного, комунікативного та ін.*

Слід сказати, що залучення індивіда в духовну сферу суспільства є незрівнянно більш важливим завданням, ніж засвоєння якомога більшого обсягу знань поза їх ціннісного усвідомлення – від власне предметного, до соціально і культурно значущого. Оскільки витoki ціннісного усвідомлення сутності й результатів навчання (як і цілепокладання) беруть початок в освітній парадигмі [22], то для вчителя початкової школи об'єктивно важливим є соціокультурне і філософське осмислення навчально-виховних орієнтирів відповідно до актуальних соціокультурних норм (стандартів), цілей і тенденцій освіти.

Позиціонуючи педагогічну діяльність як соціальну категорію, слід, перш за все, акцентувати увагу на її цілепокладанні, ціннісних орієнтирах, соціокультурних нормах і стратегіях досягнення навчально-виховних цілей в такий спосіб, щоби освітні результати були затребувані суспільством у той час, в якому вони досягаються. Комплексний характер такої проблеми зумовлює потребу в формуванні змістовно стандартизованого ядра підготовки вчителя початкової школи, на якому буде формуватися математична і методико-математична основа його майбутньої професійної діяльності.

Список бібліографічних посилань

1. Національна рамка кваліфікацій. Затв. Постановою КМ України 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
2. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Stranovská E., Lalinská M., Boboňová I. Teachers motivation towards assessment of their professional competences. *Problems of Education in the 21st Century*, 2018. Vol. 76. No. 4. pp. 561–574.
5. Державний стандарт початкової освіти. Затв. Постановою КМ України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>.
6. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Затв.

- Наказом Міністерства соціальної політики України від 10.08.2018 № 1143. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/15747.html>.
7. Математика: навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/4.-matematika.-1-4-klas.doc>.
 8. Лодатко Є.О. Про забезпечення методико-математичного складника професіоналізму майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2018. Вип. 15.2018. С. 49–55.
 9. Карапузова Н. Математика у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 50. С. 18–22.
 10. Глузман Н.А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2011. 560 с.
 11. Головань М.С. Математична компетентність: сутність та структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету*. 2014. №1. С. 35–39.
 12. Вагіс А. Формування математичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів засобами навчально-дослідницької діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 11. С. 93–98.
 13. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Постанова Кабінету міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p>.
 14. Столяр Абрам Аронович. *Портал сучасних педагогічних ресурсів*. URL: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_personalias_stoljar_aa/
 15. Марко М.М. Науковий аналіз складових поняття «математична компетентність учителів початкових класів». *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 33. С. 111–114.
 16. Концепція розвитку педагогічної освіти. Затв. Наказом МОН України від 16 липня 2018 р. № 776.
 17. Лодатко Є.О., Кондрашова Л.В. Вчитель початкової школи у соціокультурному вимірі суспільства. Київ: Слово, 2015. 232 с.
 18. Руденко Н.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу до застосування інтерактивних технологій на уроках математики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 288 с.
 19. Чуркина Н.И. Педагогическое образование как социокультурный феномен : структура, функции, миссия в обществе. *Вестник Томского государственного университета*. 2010. Вып. 341. С. 103–107.
 20. Бадер В.И. Модернизация начального образования: STEM-подход в формировании коммуникативной компетентности младших школьников. *Начальное образование: проблемы и решения: Материалы II Международной научно-практической конференции Наманганского государственного университета*. Наманган: НамГУ, 2019. С. 32–42.
 21. Волошина О.В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 24 с.
 22. Калита Н. Підготовка вчителя початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм. *Актуальні питання. гуманітарних наук*. Міжвузівсь-
- кий збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2015. № 14. С. 265–269.
- ### References
1. National Qualifications Framework (2011). Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011, No. 1341. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
 2. About Higher Education. Law of Ukraine dated 01.07.2014 No. 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
 3. About education Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
 4. Stranovská E., Lalinská M., Boboňová I. Teachers motivation towards assessment of their professional competences. *Problems of Education in the 21st Century*, 2018. Vol. 76. No. 4. pp. 561–574.
 5. State standard of primary education (2018). Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 21, 2018, No. 87. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>.
 6. Professional standard "Teacher of primary schools of general secondary education" (2018). Approved by the Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated August 10, 2018, No. 1143. Retrieved from <https://www.msp.gov.ua/news/15747.html>.
 7. Mathematics: a curriculum for general education institutions. Grades 1–4. *Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/4.-matematika.-1-4-klas.doc>.
 8. Lodatko, E. (2018). On ensuring the methodological and mathematical component of the professionalism of future teachers of primary school. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*. 15.2018. 49–55.
 9. Karapuzova, N. (2014). Mathematics in the content of the training of future primary school teachers. *Psychological-pedagogical problems of rural school*. 50. 18–22.
 10. Gluzman, N.A. (2011). The system of formation of methodological and mathematical competence of future teachers of elementary school (Dissertation of Doctor Sciences in Pedagogy). Yalta. 560 p.
 11. Golovan, MS (2014). Mathematical competence: essence and structure. *Scientific herald of the East European National University*. 1. 35–39.
 12. Vagis, A. (2015). Formation of mathematical competence of future teachers of elementary classes by means of educational and research activity. *Problems of education a modern teacher*. 11. 93–98.
 13. On Approval of the List of Fields of Knowledge and Specialties under which Higher Education Institutions are Prepared (2015). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2015 No. 266. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p>.
 14. Stolar Abram Aronovich. *Portal of modern pedagogical resources*. Retrieved from http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_personalias_stoljar_aa/
 15. Marko, MM (2014). Scientific analysis of the components of the concept "mathematical competence of primary school teachers". *Scientific herald of Uzhgorod National University. Series "Pedagogy, social work"*. 33. 111–114.
 16. Concept of development of pedagogical education (2018). Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of July 16, 2018, No. 776.

17. Lodatko, E., Kondrashova, L. (2015). Teacher of elementary school in the socio-cultural dimension of society. Kiev: Word.. 232 p.
18. Rudenko, NM (2016). Preparation of future teachers of elementary school in college conditions for the use of interactive technologies in mathematics classes (Ph.D Dissertation in Pedagogical Sciences). Kyiv. 288 p.
19. Churkina, N.I. (2010). Pedagogical education as a sociocultural phenomenon: structure, functions, mission in society. *Bulletin of the Tomsk State University*. 341. 103–107.
20. Bader, V.I. (2019). Modernization of primary education: STEM-approach in the formation of communicative competence of younger students. *Primary education: problems and solutions: Materials of the II International Scientific and Practical Conference of Namangan State University*. Namangan: Namangan State University. 32–42.
21. Voloshina, O.V. (2007). The socio-cultural component of the education of future primary school teachers in the Great Britain (Ph.D Dissertation). Thesis. Kyiv. 24 p.
22. Kalita, N. (2015). Preparation of elementary school teacher in the context of modern educational paradigms. *Topical issues of humanities sciences. Inter-university collection of scientific works of young scientists of the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*. 14. 265–269.

LODATKO Evgen,

Professor, Doctor in Pedagogy, Professor of High School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

MATHEMATICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL: SOCIO-CULTURAL ASPECTS

Abstract. Introduction. The article analyzes the sociocultural dimensions of mathematical competence as well as methodological and mathematical activity of primary school teachers based on current normative documents and trends in the system of teacher training for native primary education.

Purpose. The study is targeted at revealing those aspects of professional mathematical and methodological-mathematical training, which are stipulated by professional potentials of the graduate departments of the specialty "Primary Education", including mathematical development of instructors majoring in teaching mathematics and methods of teaching mathematics.

Methods. The article employs analysis of the main premises of normative documents and generalization of the experience of mathematical and methodological-mathematical preparation of teacher-trainees of primary school, as well as socio-cultural tendencies that imply shifting an emphasis from the sphere of knowledge to the public sphere.

Results. The main constituents of the system of training teacher-trainees of primary school to mathematical and methodological-mathematical activity are classified as standardized and non-standardized, the content of which is autonomously determined by the departments and mainly by specialists who are not in any way related to mathematical education or even elementary mathematical activity. This state of affairs does not correspond to

the current STEM-tendencies in school education and natural-mathematical and cognitive-linguistic achievements of elementary and primary school students, which are reflected in the studies of TIMSS and PIRLS.

The originality of the problem at issue is that it proposes the ordering of standardized and non-standardized constituents in the system of preparation of primary school teacher-trainees. It determines the stages of their mathematical and methodological-mathematical professional development, which require didactically motivated content, cognitive and activity support in accordance with the current educational paradigm and value reference points of contemporary elementary education.

Conclusion. To sum up, the article substantiates the necessity to focus attention on purpose-setting, value orientations, socio-cultural norms and strategies of achieving educational and upbringing objectives so that educational results were sought after by society at the time when they are being reached. The complexity of this problem necessitates fostering a substantially standardized core of teacher training of elementary school that will set the ground for their mathematical and methodological-mathematical professional activity.

Keywords: Future Teacher; Primary School; Mathematical Competence; Socio-Cultural Aspects.

Одержано редакцією 18.01.2019
Прийнято до публікації 29.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-96-103
ORCID 0000-0003-4304-4962

ЖОРОВА Ірина Ярославівна,

доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор,
професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти,

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради
e-mail: zhorova.ks@gmail.com

УДК 378.046-021.68-051:502(09)

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розкрито зміст поняття «професіоналізм педагога», представлено узагальнені результати досліджень учених щодо визначення структури професіоналізму педагога та фаз його розвитку. Розглянуто сучасні технології розвитку професіоналізму педагогів у національній системі післядипломної освіти.

Ключові слова: професіоналізм педагога; освітні технології; післядипломна освіта.

Постановка проблеми. Національна система освіти на початку третього тисячоліття характеризується зміною освітньої парадигми, оновленням змісту та технологій навчання. Досягнення позитивних результатів гуманізації змісту освіти, реалізація людиноцентризованої спрямованості навчання і виховання є

можливими завдяки передусім професійно-творчій діяльності вчителя.

Сьогодні, як і раніше, пріоритетом державної освітньої політики є забезпечення якісної підготовки педагогічних кадрів, здатних до творчої праці та професійного розвитку через створення цілісної системи неперервної освіти. Важливою ланкою неперервної освіти є система післядипломної освіти педагогічних кадрів, у середовищі якої відбувається розвиток професіоналізму педагогів, його духовної культури та інноваційного творчого стилю мислення.

Інноваційний характер післядипломного освітнього простору детермінований зростанням інформаційних потоків, упровадженням нових педагогічних технологій, необхідністю задоволення потреб особистого й професійного розвитку педагогів, які подекуди не повною мірою готові до впровадження нововведень у шкільну практику, що зумовлює певні утруднення в професійній діяльності, серед яких:

- організація проектної й дослідницької діяльності учнів;
- розробка й реалізація методичних моделей, технологій і прийомів;
- аналіз результатів освітнього процесу і їх подальше використання в процесі проектування педагогічної діяльності;
- вивчення, узагальнення й творче використання передового педагогічного досвіду та ін.

Указані причини актуалізують пошук сучасних прийомів, методів, технологій розвитку професійної компетентності педагогів у закладах післядипломної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження становлення й розвитку професіоналізму педагога знайшли своє відображення в науковому доробку І.Д. Багаєвої, Н.В. Гузій, Г.С. Данилової, С.А. Дружилова, Н.В. Кузьміної, В.В. Панчука, В.О. Сластьоніна й інших учених.

Проблеми освіти дорослих висвітлені в роботах А.І. Анциферової, С.Г. Вершловського, С.І. Зміїва, А.І. Кузьмінського, Ю.М. Кулюткина, В.В. Олійника, П.В. Худоминського та ін.

Утім і сьогодні питанням, що потребує системного вивчення є підготовка вчителів до виконання завдань Нової української школи, формування в них готовності до реалізації академічної сво-

боди, мотивації до самоосвіти та самовдосконалення в системі післядипломної освіти як середовищі розвитку професіоналізму педагогів.

Мета статті – розкрити зміст поняття «професіоналізм педагога» та розглянути сучасні технології розвитку професіоналізму педагогів у національній системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу.

Перші спроби наукового обґрунтування феномену «професіоналізм педагога» знаходимо в дослідженнях Н.В. Кузьміної, яка визначає його, як уміння педагога формувати в учнів готовність до розв'язання завдань за час, відведений на вивчення певного предмету [1, с. 11].

Студіювання професіоналізму педагога з позиції акмеологічного підходу, проведене В.О. Сластьоніним, засвідчило, що «професіоналізм учителя – якісна характеристика його як суб'єкта педагогічної діяльності, що відображає високий рівень професійної компетентності й особистісної готовності до продуктивного вирішення педагогічних завдань. Як інтегральне особистісне утворення, професіоналізм учителя поєднує у своїй структурі мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операціонально-діяльнісний компоненти» [2, с. 6].

Конвергенція поглядів учених щодо розуміння професіоналізму як вершини розвитку людини в професійній діяльності свідчить, що сама по собі «вершинна модель» передбачає можливості спаду, регресії після певних досягнень. Сучасні акмеологічні теорії професійного розвитку базуються на моделі «багатовершинного» феномену, згідно з якою акме означає не кінцевий шлях життєвого руху і розвитку, а ту вершину, з якої відкриваються нові горизонти подальшого поступу. Таким чином, сучасна наука орієнтується на «багатовершинну» й «інтенціонально-динамічну» моделі акме людини. Значимість цих моделей визначається можливостями виокремлення різних акмеологічних періодів на тих чи інших стадіях життєдіяльності [2, с. 14].

Аналізуючи зміст і сутність поняття «професіоналізм», І.Д. Багаєва визначає, що професіоналізм педагогічної діяльності характеризується особистісною й діяльнісною сутністю. Особистісну сутність професіоналізму складають професійні знання та специфічне ставлення педагога до діяльності. Діяльнісну

сутність складає комплекс умінь (гностичних, самовдосконалення, спілкування, уміння планувати й організовувати власну діяльність і діяльність учнів) [3, с. 14].

Викликає інтерес також запропонована науковцем І.Д. Багасвою модель професіоналізму педагогічної діяльності, до складу якої входять такі елементи: професіоналізм знань (теоретична база професіоналізму), професіоналізм педагогічного спілкування (уміння використовувати систему знань у практичній діяльності), професіоналізм самовдосконалення (готовність до саморозвитку) [3, с. 15].

У науковому доробку Н.В. Гузій професіоналізм представлено як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення вчителя-вихователя. Вона враховує методологічний принцип єдності особистості й діяльності, розглядає професіоналізм педагогічної діяльності й професіоналізм особистості в нероздільній цілості та виокремлює їхні смислоутворюючі чинники: педагогічну майстерність і творчість [4, с. 159].

Рівні розвитку професіоналізму вчителів через оцінку продуктивності педагогічної діяльності визначає Н.В. Кузьміна: мінімальний – репродуктивний (передача наявного обсягу знань); низький – адаптивний (інформування з урахуванням особливостей аудиторії); середній – локально-моделюючий (реалізація стратегії навчання з окремих тем курсу); високий – системно-моделюючий (реалізація стратегії навчання з предмету в цілому); найвищий – системно-моделюючий діяльність та поведінку (формування особистості учня в процесі навчання) [1].

Цікавими є положення щодо розуміння структури професіоналізму педагога, висунуті С.А. Дружиловим. У своїх роботах професіоналізм він розглядає з позицій системного підходу як динамічний стан людини. Дослідження, проведені науковцем, показали, що відбувається зміна структури професіоналізму, яка стосується як складу системоутворюючих елементів професіоналізму, так і зв'язків між ними. Виходячи з цього положення, він визначає фази, які характеризують зміну структури професіоналізму: екстенсивного розвитку (накопичення знань, формування вмінь і навичок), інтенсивного розвитку (аналіз та відбір елементів, які є необхідними

для забезпечення успішної діяльності), стагнації (накопиченням деструктивних елементів, які є наслідком негативного індивідуального та узагальненого досвіду), деградації (зменшення елементів, що утворюють структуру професіоналізму та розривом зв'язків між ними) [5].

Аналіз наукових досліджень свідчить, що професіоналізм учителів є інтегративною якістю особистості, що характеризується морально-духовними якостями, акмеологічною позицією, педагогічною технікою, професійною компетентністю, які екстеріоризуються у творчій педагогічній діяльності та забезпечують формування в учнів ключових і міжпредметних компетентностей.

Розвиток професіоналізму педагогів відбувається в системі неперервної освіти. Основним ціннісним виміром якості сучасної післядипломної освіти є професійний розвиток педагога з високим рівнем інформованості, умотивованості до власного розвитку й постійної самоосвіти, здатності творчо мислити, громадянської активності й відповідальності, мобільності, гнучкості, здатності ефективно реалізовувати державну освітню політику та забезпечувати якість освіти.

Професійний розвиток педагога як очікуваний результат функціонування системи післядипломної педагогічної освіти змінює вектор цілепокладання від наповнення знаннями до осмисленого особистісного зростання. Крім того, поступальний розвиток педагога як особистості і як професіонала здійснюється лише в ході практики, коли він займає позицію активного суб'єкта педагогічної діяльності, в якій реалізуються його творчий потенціал та здібності. Тож важливим є формування випереджального характеру змісту післядипломної освіти та запровадження ефективних освітніх технологій організації практико-орієнтованого освітнього процесу.

Сьогодні в теорії та практиці післядипломної освіти спостерігається процес трансферу педагогічних технологій, метою якого є розширення ресурсної бази технологічного забезпечення освітнього процесу, спрямоване на створення освітніх практик, що підвищують якість педагогічної діяльності й забезпечують відкритість указаної системи, безперервність освіти, гнучкість освітнього процесу. Збільшення потенціалу освітніх технологій саморозвитку педагога відбу-

вається за рахунок участі в їхній реалізації та вдосконаленні широкого кола суб'єктів освітнього процесу.

Проте трансфер педагогічних технологій в систему післядипломної педагогічної освіти повинен передбачати виняткову неординарність навчання дорослих людей. Особливе ставлення людини з базовою освітою й професійним досвідом до навчання обумовлюють андрагогічні принципи організації освітньої діяльності, що відрізняються від педагогічних. Зокрема, педагогічні принципи, що реалізуються в процесі первинної професійної освіти, базуються на сприйнятті соціального досвіду: рольова позиція тих, хто навчається, в основному є пасивною, що детерміновано несформованістю професійно орієнтованих знань, умінь і навичок. Тоді як «доросла людина сприймає себе самостійною, є самокерованою особистістю; має достатній запас життєвого, професійного досвіду, що допомагає здійснювати самоаналіз і цілепокладання освітньої діяльності; готова до навчальної діяльності, за допомогою якої можна розв'язувати професійні проблеми, досягти конкретних цілей; намагається застосовувати у своїй практиці набуті знання і навички» [6, с. 13].

Виходячи з того, що освітні технології є певною системою технологічних дій, їх можна об'єднати в декілька груп постійних і загальних цілей, які значною мірою визначатимуть форми навчання. Відомий американський учений-андрагог М. Ноулз виділяє шість таких «надцілей»:

- 1) отримання знань (узагальнений досвід, інтеріоризація, оволодіння інформацією);
- 2) досягнення розуміння, усвідомлення (узагальнення й використання інформації на практиці);
- 3) отримання умінь (можливості нових практичних дій);
- 4) формування якостей (виникнення нових емоційних рис);
- 5) формування цінностей (сприйняття й паритетне ранжування переконань);
- 6) задоволення інтересів (прагнення до нових видів діяльності) [7].

Досягнення вказаних цілей можливе при використанні широкого спектру освітніх технологій, які забезпечують ефективність освітньої діяльності й особистісний розвиток педагогів.

Інноваційні освітні технології ґрунтуються на різних формах і рівнях

співпраці, яка розвивається від максимальної допомоги викладача (методиста) слухачеві-учителеві до послідовного зростання активності останнього й переходом до саморегульованих дій, налагодження конструктивного партнерства суб'єктів освітнього процесу [8].

Зіставлення якісних характеристик існуючих тенденцій розвитку інноваційних технологій навчання в системі освіти дорослих дозволило виділити ефективні освітні технології організації практико-орієнтованої навчальної діяльності педагогів-слухачів, що мають значний стимулюючий і розвивальний потенціал.

За типами взаємодії між суб'єктами освітнього процесу і освітнім середовищем можна виділити такі групи освітніх технологій: технології організації групової взаємодії, технології кооперативного навчання, технології організації самостійної роботи слухачів.

Технологія організації групової діяльності в закладах післядипломної освіти ґрунтується на взаємодії слухачів з метою досягнення професійно значущого результату.

Ефективність її реалізації визначають певні чинники, а саме: організація колективної пізнавальної діяльності педагогів, забезпечення позитивного емоційного мікроклімату, чіткий розподіл функцій, здійснення взаємодії, що вимагає індивідуальної відповідальності кожного, рефлексія групової роботи, що передбачає як аналіз результатів колективної роботи, так і самоаналіз.

Одним із варіантів організації групової діяльності є технологія кооперативного навчання, що передбачає роботу в малих групах.

Необхідно зазначити, що форма взаємодії слухачів у групах може бути різною: спільно-індивідуальна, спільно-послідовна і спільно-взаємодіюча. Спільно-індивідуальна форма передбачає представлення підсумків власної діяльності кожного учасника, які обговорюються, і обирається доцільний варіант (найбільш характерне для технології організації групової взаємодії). При спільно-послідовній – результат діяльності кожного учасника є фрагментом, необхідним для побудови загальної відповіді (найбільш характерне для технології кооперативного навчання). Спільно-взаємодіюча форма обумовлює вибір певних аспектів рішення завдання, на основі яких ухвалюється групове рішення.

Технології організації самостійної роботи слухачів дозволяють стимулювати активність, самостійність, пізнавальний інтерес і є імпульсом до подальшого саморозвитку. Специфіка післядипломної педагогічної освіти дозволяє розмежувати завдання для самостійної роботи на такі групи:

- для оволодіння знаннями – робота з різними джерелами інформації, навчально-дослідницька робота;

- для закріплення й систематизації знань – аналітична обробка тексту, підготовка відповідей на контрольні питання і тести, підготовка повідомлень до виступу на семінарах, засіданнях «круглого столу», конференціях, підготовка рефератів;

- для формування вмінь – виконання варіативних завдань і вправ, розв'язання ситуаційних професійних завдань, підготовка проектів з введення інновацій в освітній процес, виконання випускної роботи [9].

У низці освітніх технологій, що сприяють конструктивному оволодінню ключовими видами професійної педагогічної діяльності, можна виокремити технології контекстного навчання, технології науково-дослідної діяльності, проектні технології.

Технологія контекстного навчання, що реалізується за допомогою як традиційних, так і інноваційних форм і методів навчання, передбачає моделювання не лише предметного, але й соціального змісту професійної діяльності педагога. Переміщення слухачів у площину суб'єктів реальних педагогічних ситуацій, ділових і рольових ігор (гри-комунікації, гри-захисту від маніпуляції, гри для розвитку інтуїції, гри-рефлексії й ін.), яким характерні неоднозначність і суперечність можливих рішень, а також їхній подальший аналіз сприяє професійному розвитку учителя.

Технологія контекстного навчання складається з трьох базових форм діяльності: навчальна діяльність з провідною роллю лекцій і семінарів; квазіпрофесійна як така, що втілюється в іграх, спецкурсах, спецсемінарах; навчально-професійна (практика на базі закладів освіти) [10].

Проектна і дослідницька діяльності забезпечують свідоме залучення педагога до розв'язання актуальної освітньої й соціокультурної проблематики; оволодін-

ня ним сучасним знанням та іншими інтелектуальними засобами; адекватний сучасній освітній ситуації професійний розвиток педагога; створення якісного продукту професійної діяльності (якість освіти учнів); розвиток внутрішнього потенціалу педагога.

Використання проектної технології в закладах післядипломної освіти як особливого виду інтелектуальної діяльності надає можливість проектування об'єкту (рівня розвитку), перспективного планування, практичної спрямованості, дослідницької роботи. Найбільш ефективними є такі форми проектних технологій: опис власного педагогічного досвіду; авторська програма факультативу, спецкурсу або гуртка; методичні рекомендації викладання предмета (теми); методичні розробки уроків.

Основними ідеями дослідницького методу навчання є використання наукового підходу до розв'язання педагогічних завдань, тобто побудова роботи слухачів відповідно до проведення класичного наукового пошуку з використанням усіх методів і прийомів наукового дослідження.

Професійно-особистісному розвитку педагогів сприяє також використання технологій розвитку системного і рефлексивного, у тому числі критичного мислення, евристичного та продуктивного навчання, ігрового моделювання.

Технологія розвитку критичного мислення передбачає взаємодію та рефлексію суб'єктів освітнього процесу на усіх етапах навчання: спільна постановка цілей, спільна навчальна діяльність, визначення ступеню досягнення запланованих результатів (рефлексія).

Застосування цієї технології в освітньому процесі закладів післядипломної педагогічної освіти дозволяє організувати цілеспрямовану, змістовну діяльність, у ході якої інтелектуальна робота слухачів спрямована на розв'язання нагальних професійних проблем.

Під час пошуку й аналізу теоретичного матеріалу, зіставлення досвіду власної педагогічної роботи та альтернативної точки зору колег, використовуючи можливості колективного обговорення, учителі знаходять відповіді на актуальні питання навчання й виховання учнів.

Технології евристичного навчання учителів спрямовані на розвиток продуктивних процесів мислення та створюють умови для оволодіння новими,

раціональнішими варіантами дій у нестандартних педагогічних ситуаціях.

Достатньо поширеним методом евристичного навчання є метод «мозкового штурму», що сприяє активізації колективної творчої діяльності. Відмінною особливістю його використання є проблемність пошукового завдання й можливість вибору різних варіацій її рішення, навіть тих, які гіпотетично не можуть бути результативними. Далі організовується всебічне обговорення кожної ідеї й робиться висновок про доцільність застосування обраного варіанту. Це дає можливість педагогам побачити безліч різних поглядів на вирішення одного професійного завдання.

Технологія продуктивного навчання передбачає організацію певної діяльності слухачів, що формує вміння екстеріоризувати професійні знання.

Одним з методів, що повною мірою реалізовує ідеї продуктивного навчання, є кейс-метод. Його використання в навчальному процесі закладів післядипломної освіти дає можливість розвивати в слухачів аналітичні, дослідницькі, комунікативні навички, формувати вміння аналізувати ситуацію, планувати стратегію, приймати рішення.

З методичної точки зору, кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, який містить структурований опис ситуацій з реальної практики педагогів. Кейс єдиний інформаційний комплекс, у якому висвітлюється певна ситуація в різних аспектах.

У педагогічній практиці склалися такі види кейсів за способом надбання початкової інформації: «польові» (що ґрунтуються на фактах з реального життя) й «описові» (що базуються на вигадці автора); за визначеними цілями розрізняють ілюстративні й навчальні кейси.

Переваги кейс-методу порівняно з традиційними формами організації навчальної роботи зі слухачами полягають у тому, що, з одного боку, кейс-метод потребує чіткої структуризації інформації, а з іншого – створює важливу частину єдиної інформаційної бази, яка надалі може використовуватися педагогами [11].

Використання технологій ігрового моделювання дозволяє максимально наблизити освітній процес не лише до реальних умов взаємодії суб'єкта й об'єкта діяльності, але й до умов практичної взаємодії між педагогами.

Цілісне подання проблеми, що формується під час ділової гри, стає базовим для загальної дискусії й розуміння її багатогранності. Відбувається розширення і поглиблення не лише фактичного знання, а й уміння погоджувати дії при розв'язанні педагогічних ситуацій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проблема розвитку професіоналізму вчителя сьогодні розробляється науковцями, менеджерами освіти, освітянами-практиками. Попри певну відмінність поглядів щодо розуміння змісту поняття «професіоналізм педагога», його структури, розробленні різних підходів до розвитку професіоналізму вчителя, спільною є думка що професіоналізм педагога є інтегративним соціокультурним і психолого-педагогічним утворенням, що зароджується на рівні внутрішніх умов (особистісного потенціалу людини) й набуває ознак професіоналізму в процесі спеціального зовнішнього впливу (педагогічної діяльності).

Вивчення змісту та особливостей реалізації освітніх технологій в системі післядипломної освіти свідчить про багатовекторність їхніх напрямів у контексті особистісного й професійного розвитку педагога.

Використання інноваційних технологій у системі післядипломної освіти сприяє визначенню й чіткому усвідомленню власних переконань кожного учителя, що забезпечує підвищення рівня ефективності його подальшої професійної діяльності, усвідомлення ступеню взаємного впливу учасників освітнього процесу, творче використання досвіду своїх колег, нівелювання стереотипів педагогічної діяльності та формування мотивації педагога до подальшого професійного розвитку.

Здійснений аналіз не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми й засвідчує необхідність розробки системи моніторингу рівня розвитку професіоналізму педагогів, досліджень науково-теоретичних основ післядипломної педагогічної освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. СПб.: Высшая школа, 1989. 167 с.
2. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 12. С. 4–15.

3. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Усть-Каменогорск, 1991. 36 с.
4. Гузі́й Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 475 с.
5. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. *Сибирь. Философия. Образование*. 2005. №8. С.26 – 44
6. Городова Н., Кучерявий О. Андрагогіка, або Еліксир професіоналізму... : модель особистісно-орієнтованої підготовки педагогічних кадрів до творчої діяльності. *Управління освітою*. 2002. № 17. С. 12–15.
7. Набока Л. Я. Особливості навчання дорослих з погляду педагогічної технології. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 1. С. 49–51.
8. Якухно І. І. Наукові основи інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти : монографія. Житомир: Полісся, 2010. 524 с.
9. Мезенцева О. И. Специфика организации самостоятельной работы педагогов в системе последипломного образования. *Начальная школа*. 2012. № 10. С. 1–5. URL: <http://www.school2100.ru/upload/iblock/a73/a73ccf9cb4402bd18f2095e8e3538eec.pdf>.
10. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н. Б., Неудакшина Н. А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Ч. 2. Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2002. 146 с. URL: <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html>.
11. Присяжнюк Ю. С. Використання інноваційних технологій у післядипломній педагогічній освіті. *Післядипломна освіта в Україні*. 2010. № 2. С. 24–27. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/prisjagnuk.pdf.
1. Kuzmina, N.V. (1989). Professional skills of teacher's and master's activity of vocational training in Vocational. St. Petersburg: High School. 167 p.
2. Slastenin, V.A. (2008). Teacher's professional skills as a phenomenon of teacher's culture. *Pedagogical education and science*. 12. 4–15.
3. Bagaeva, I.D. (1991). Professional pedagogical activity of the future teacher and the basis of its formation (Doctor Sciences in Pedagogy Dissertation). *Thesis*. Ust-Kamenogorsk. 36 p.
4. Guziy, N.V. (2007). A category of professional skills in the theory and practice of future teacher's training (Doctor Sciences in Pedagogy Dissertation). Kyiv: National Pedagogical University of M. P. Dragomanov's name. 475 p.
5. Druzhilov, S.A. (2005). Professional competence and a teacher's professional skills: psychological approach. *Siberia. Philosophy. Education*. 8. 26–44.
6. Gorodova, N., Kuchervyy, O. (2002). Andragogika, or an Elixir of professional skills...: A model of personal-oriented preparation of pedagogical staff to the creative activity. *Educational management*. 17. 12– 15.
7. Naboka, L.Ya. (2007). Peculiarities of Adult learning from the perspective of pedagogical technology. *Postgraduate Education in Ukraine*. 1. 49–51.
8. Yakhno, I.I. (2010). Scientific fundamentals of innovative development of postgraduate pedagogical education: Monograph. Zytomyr: Polissya. 524 p.
9. Mezentsseva, O.I. (2012). Particularities of independent work of teachers in the system of postgraduate education. *Primary school*. 10. 1–5. Retrieved from <http://www.school2100.ru/upload/iblock/a73/a73ccf9cb4402bd18f2095e8e3538eec.pdf>.
10. Lavrentiev, G.V., Lavrentieva, N.B., Neudakhina, N.A. (2002). Innovational technologies in the professional preparation of specialists. Part 2. Barnaul: Publishing house of Altai State University. 146 p. Retrieved from <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html>.
11. Prisyazhnyuk, Y.S. (2010). The use of innovative technologies in post-graduate pedagogical education. *Postgraduate education in Ukraine*. 2. 24–27. Retrieved from http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/prisjagnuk.pdf.

References

ZHOROVA Iryna,

Doctor in Pedagogy, Associate Professor, First Vice Rector,
Professor of Pedagogy and Management of Education Department,
Communal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council

MODERN TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGISTS' PROFESSIONALISM IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION OF UKRAINE

Abstract. Introduction. Teachers' training to the realization of the tasks of the New Ukrainian School, formation of their readiness to implement the academic freedom, motivation to self-education and self-improvement actualize the search of modern methods, technologies of the development of pedagogists' professionalism in the system of postgraduate education.

Purpose. To reveal the meaning of the concept of "a pedagogist's professionalism" and to consider modern technologies of pedagogists' professional development in the national system of postgraduate education.

Results. The analysis of scientific studies shows that teachers' professionalism is an integrative quality of a personality characterized by moral-and-spiritual qualities, acmeological position, pedagogical technique, professional competence, which are exteriorized in creative pedagogical activities and ensure the formation of key and intersubject competences in students. The development of pedagogists' professionalism takes place in the system of continuous education.

Today, in the theory and practice of postgraduate education, the process of transfer of pedagogical technologies is observed, the purpose of which is to expand the

resource base of the technological support of the educational process, directed at the creation of educational practices that enhance the quality of scientific-and-educational activities and ensure the openness of the mentioned system, the continuity of education, the flexibility of the educational process.

Originality. Comparison of qualitative characteristics of existing trends of the development of innovative learning technologies in adult education system has allowed to allocate effective educational technologies of organization of the practice-oriented educational activity of pedagogists-students with significant stimulating and developing potential.

In a number of educational technologies that contribute to the constructive mastery of key types of professional pedagogical activities, one can distinguish: technologies of context learning, technologies of teaching scientific-and-research activities, project technologies.

The use of technologies of development of systemic and reflexive, including critical thinking, heuristic and productive learning, game simulation promotes pedagogists' professional and personal development.

Conclusions. The use of innovative technologies in the system of postgraduate education contributes to definition and clear understanding of own beliefs of each teacher, which ensures improvement of efficiency level of its further professional activity, realization of the degree of influence of participants of educational process, creative use of experience of his colleagues, setting the stereotypes of pedagogical activity and forming motivation of teacher to further professional development.

The use of innovative technologies in the postgraduate education system helps to identify and to clear understand each teacher's individual beliefs, which ensures an increase of the level of effectiveness of his/her

further professional activities, awareness of the degree of mutual influence of participants of the educational process, the creative use of the experience of his/her colleagues, the leveling of stereotypes of pedagogical activities and formation of a pedagogist's motivation for further professional development.

Keywords: *a pedagogist's professionalism; educational technologies; postgraduate education.*

Одержано редакцією 17.01.2019
Прийнято до публікації 21.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-103-108

ORCID 0000-0002-2428-9262

КОРОБЧЕНКО Ангеліна Анатоліївна,

професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: angelinakorobchenko@gmail.com

ORCID 0000-0002-8767-1581

ГОЛОВКОВА Марина Михайлівна,

доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: m.golovkova.61@gmail.com

УДК 378.091.322:001.891

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

На підставі аналізу науково-педагогічних джерел доведено, що науково-дослідницька діяльність майбутніх викладачів є невід'ємним елементом в системі вищої освіти, важливою складовою освітнього процесу та засобом формування їхнього професіоналізму. В статті висвітлюються особливості організації та управління науково-дослідницькою діяльністю здобувачів вищої освіти. Визначено фактори, які позитивно й негативно впливають на розвиток науково-дослідницької діяльності. Також виокремлено перспективні напрями розвитку науково-дослідницької діяльності студентів. Доведено, що управління науково-дослідницькою діяльністю студентів є складним, динамічним процесом, який зорієнтований на розвиток особистості, розкриття творчого потенціалу.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність; професіоналізм; майбутній викладач; заклад вищої освіти; управління науково-дослідницькою діяльністю.

Постановка проблеми. Науково-дослідницька діяльність є одним з найважливіших видів діяльності професорсько-викладацького складу та здобувачів вищої освіти. Проведення наукової роботи у закладі вищої освіти забезпечує безперервне вдосконалення освітнього процесу на основі фундаментальних і прикладних досліджень з напрямів підготовки фахівців і впровадження в освітню діяльність сучасних методик і педагогічних технологій. Оновлення освіти на всіх ступенях тісно пов'язане з появою у сус-

пільстві нової філософії, що затверджує пріоритет вільної, самостійної особистості фахівця, здатного до самоосвіти і самовдосконалення. Сучасна практика вищої школи, на наш погляд, недостатньо зорієнтована на ефективне використання умов, які сприяють розвитку інтересу до науки у майбутніх викладачів. Проблема активізації науково-дослідницької діяльності полягає не у відсутності бажання здобувачів вищої освіти і викладачів займатися науковою творчістю, а у відсутності, з одного боку, системи управління науково-дослідною роботою, а з іншої – у відсутності чітко окреслених педагогічних умов розвитку науково-дослідницької діяльності у закладах вищої освіти.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що до проблем організації науково-дослідницької діяльності у закладах вищої освіти звертались А. Алексюк, Н. Гордій [1], І. Зязюн [2], А. Конверський [3], О. Крушельницька [4], О. Мартиненко, О. Микитюк [5], О. Пехота [6], І. П'ятницька-Позднякова [7], З. Слєпкань [8] та інші науковці. Проблемі теоретичних основ управління у закладах освіти присвятили свої праці Г. Єльникова [9], В. Маслов, В. Пікельна [10] та інші.

Мета статті. Розкрити особливості організації та управління науково-дослідницькою діяльністю здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим чинником на шляху до вдосконалення змісту і форм підготовки майбутніх викладачів є науково-дослідницька діяльність. До її виконання висуваються наступні вимоги: максимальна наближеність до навчального процесу; конкретність тематики, сучасний науковий рівень її виконання в практичній діяльності; поступове ускладнення дослідних завдань та тематики від курсу до курсу (враховуючи диференційований підхід за рівнем підготовки студентів); професійно-творчий характер науково-дослідницької діяльності тощо.

Науково-дослідницька діяльність, що пронизує систему підготовки майбутніх викладачів упродовж періоду навчання у закладі вищої освіти, характеризується тісним системним міжпредметним взаємозв'язком, передбачає озброєння студентів методологією дослідницької роботи, сприяє не лише поглибленню і розширенню знань, а й збагачує світогляд майбутніх фахівців, стимулює розвиток самостійності, творчого потенціалу, інтелектуальних здібностей кожної особистості [6].

Комплексний характер науково-дослідницької діяльності передбачає послідовність засвоєння та використання методів і техніки виконання наукових досліджень і реалізації їх результатів, наступність науково-дослідницької діяльності за освітніми курсами, логічність ускладнення методів, видів і форм наукової творчості. Науково-дослідницька діяльність проводиться на усіх стадіях навчального процесу та організаційних рівнях (кафедральному, факультетському, університетському). Науково-дослідницька діяльність здійснюється у відповідності з сучасними вимогами удосконалення освітнього процесу, розвитку фундаментальних і прикладних наук, базується на багаторічному вітчизняному і зарубіжному досвіді в даній сфері наукової діяльності [11].

Науково-дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти є обов'язковою і визначається навчальним планом. Основною метою організації та розвитку науково-дослідницької діяльності є підвищення рівня наукової підготовки майбутніх викладачів; збереження та відтво-

рення інтелектуального потенціалу закладу вищої освіти; подальший розвиток інтеграції науки та освіти. Головним завданням студентів у науково-дослідницькій діяльності є: оволодіння методами, методиками самостійного розв'язання педагогічних завдань, методологією наукового пізнання; формування дослідницьких умінь і навичок глибокого аналізу ситуації, синтезу, узагальнення, інтерпретації отриманих результатів, абстрактного мислення, планувати і прогнозувати результати своєї діяльності, ефективної організації праці; поглиблене вивчення навчального матеріалу [1].

Науково-дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності. Вона не вичерпується наявністю факту пошукової активності, а передбачає також аналіз отриманих результатів, оцінку їх на основі розвитку ситуації, прогнозування (побудови гіпотез) відповідно до цього подальшої її розвитку. Ця діяльність також передбачає моделювання і реалізацію своїх майбутніх, передбачуваних дій - корекцію дослідницької поведінки. Надалі все це, будучи перевіреним на практиці (спостереження і експеримент), оцінюється [5].

Науково-дослідницька діяльність студентів як систематична пізнавальна діяльність здійснюється у формі соціальної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу на формальному і неформальному рівнях. На стан науково-дослідницької діяльності студентів впливає комплекс соціальних факторів середовища закладу вищої освіти, що визначають зміст і спрямованість даного процесу: на рівні особистості основними є особистісні (індивідуальні характеристики студента) і родинні (соціально-професійні характеристики батьківської родини) фактори; на рівні навчальної (академічної) групи – комунікативні, організаційно-ділові та ціннісно-орієнтаційні фактори; на рівні системи викладання і безпосередньо викладачів – особистість викладача та професійне співробітництво викладача і студента; на рівні соціального середовища закладу вищої освіти в цілому – структура інтелектуального середовища закладу вищої освіти і система корпоративних цінностей. Основним соціально-організуючим фактором наукової діяльності студентів є професійне співробітництво викладача і студента.

Правильно спланована та організована науково-дослідницька діяльність студентів забезпечує формування здатності: узагальнювати та критично оцінювати результати, отримані вітчизняними та зарубіжними дослідниками; виявляти перспективні напрями, складати програму досліджень; обґрунтовувати актуальність, теоретичну і практичну значущість обраної теми наукового дослідження; проводити самостійні дослідження у відповідності до розробленої програми; відображати результати дослідження у вигляді статті або доповіді; впроваджувати сучасні методи і методики у наукові дослідження.

Організація науково-дослідницької діяльності студентів, як показує практика, є ефективною при дотриманні наступних умов: наявності курсу «Методологія науково-педагогічних досліджень»; наявності студентських наукових об'єднань; співробітництва з провідними науковими та науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти та науково-дослідних закладів; залучення студентів до виконання фундаментальних і прикладних досліджень; активної участі студентів у науковій роботі протягом усього періоду навчання, зокрема участі у щорічних університетських наукових конференціях, конференціях міжнародного, всеукраїнського, регіонального рівнів.

В процесі реалізації науково-дослідницької діяльності студентів використовуються наступні освітні технології: інтерактивні лекції з аналізом конкретних ситуацій, кейсів; групові проекти; зустрічі з представниками наукових шкіл; самостійна робота здобувачів вищої освіти. В освітній процес впроваджуються сучасні програмні засоби, завдяки чому студенти отримують необхідні практичні навички роботи з професійними комп'ютерними програмами.

В умовах реформування освітнього простору формуються нові вимоги до змісту і управління системою освіти. Це обумовлює соціальне замовлення системі освіти на підготовку інтелектуальної, компетентної, творчої особистості, що має навички науково-дослідницької діяльності, здатної до створення новітніх технологій, які відповідають світовим стандартам [12].

Однією з основних умов реалізації цієї вимоги виступає створення сучасної управлінської, методичної, фінансової і матеріальної бази науково-дослідницької діяльності студентів у закладах вищої освіти як невід'ємної складової вищої

професійної освіти. Не дивлячись на існуючі теоретичні дослідження та практичний досвід в галузі управління освітнім процесом, недостатньо вивченим лишається аспект управління науково-дослідницькою діяльністю студентів у закладах вищої освіти. Управління науково-дослідницькою діяльністю студентів у закладах вищої освіти в сучасних соціокультурних умовах недостатньо розглядали лише як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів управління, що забезпечують формування компетентності студентів в науково-дослідницькій діяльності та перекладення її у більш високий, якісний стан. В процесі управління слід враховувати політичні, економічні та культурні фактори культурного розвитку, які виступають безпосередніми стимулами вдосконалення особистості.

Управління науково-дослідницькою діяльністю студентів являє собою спрямований управлінський вплив на свідомість і поведінку студентів, метою якого є їх розвиток шляхом залучення до наукової діяльності. Вона включає: систему виявлення і відбору студентів, які мають потенційні здібності до науково-дослідницької роботи; систему внутрішньовузівської комунікації в науковій сфері; систему діагностики стану факторів, що впливають на розвиток науково-дослідницької діяльності студентів; міжвузівську систему обміну науково-методичними досягненнями в галузі управління науково-дослідницькою діяльністю студентів.

Виступаючи об'єктом вивчення з позицій менеджменту, економіки, педагогіки, психології, соціології, науково-дослідницька діяльність студентів розглядається: 1) як діяльність, що спрямована на отримання і використання нових знань; 2) як компонент професійного становлення майбутніх викладачів, що нерозривно пов'язаний з навчальним процесом; 4) як динамічна система, що включає логічно пов'язані елементи філософського, соціокультурного, освітнього плану; 5) як творча діяльність дослідника.

У відповідності зі сферою дослідницького інтересу управління процесом науково-дослідницької діяльності студентів передбачає методи економічного стимулювання і адміністрування (менеджмент, економіка); педагогічного впливу і формування мотивації до творчості і пізнання (педагогіка і психологія), методи соціального управління (соціологія). При цьому остання група методів є най-

менш теоретично розробленою і такою, що рідко використовується на практиці, не дивлячись на виражений соціальний характер науково-дослідницької діяльності студентів, оскільки вона реалізується в безпосередньому контакті двох (або більше) соціальних об'єктів - студента (групи студентів) і викладача (групи викладачів). Метою науково-дослідницької діяльності студентів виступає не лише перехід предмету діяльності (науковий проект) з початкового в кінцевий стан під впливом суб'єкта діяльності (студента), але й самого суб'єкта діяльності, який набуває в межах роботи над проектом нові знання, вміння й навички. Саме соціальний характер даної діяльності визначає значущість її соціальної регуляції (управління).

Знання методології, логіки і методів наукового дослідження, організація наукового пошуку сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців. При цьому важливим є прагнення до саморозвитку, самоосвіти.

Управління передбачає створення умов для ефективного досягнення цілей. Головними цільовими функціями управління є: створення систем, які управляють і якими управляють; підтримка усіх властивостей системи; забезпечення оптимального функціонування системи [13]. Управління науково-дослідницькою діяльністю студентів визначають як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів управління, що забезпечують формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів і переведення її на більш високий якісний стан. Управління науково-дослідницькою діяльністю включає постановку мети, завдань, обґрунтування принципів та аналіз результатів. Управління науково-дослідницькою діяльністю вимагає вивчення зв'язків між усіма елементами і використання закономірностей і тенденцій її розвитку. Системний підхід в управлінні науково-дослідницькою діяльністю передбачає, що специфіка її розвитку не вичерпує особливості взаємодії елементів, а обумовлена соціально-економічними умовами суспільства.

В управлінні науково-дослідницькою роботою виділяють дві групи проблем. Перша група обумовлена відношеннями цієї системи із зовнішнім середовищем, друга група пов'язана з процесами, що відбуваються всередині неї. Інакше кажучи, науково-дослідницька діяльність студентів розвивається під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. До зовні-

шніх факторів відносяться: об'єктивні закони розвитку суспільства, цілі освіти, що обумовлені соціальними потребами, політика держави в галузі освіти, цілеспрямована діяльність з управління системою освіти.

Управління науково-дослідницькою діяльністю студентів є складним, динамічним процесом, який зорієнтований на розвиток особистості, розкриття творчого потенціалу. В сучасній науковій літературі, присвяченій управлінню науково-дослідницькою діяльністю студентів виділяють групи факторів, які позитивно й негативно впливають на розвиток науково-дослідницької діяльності. Позитивним фактором на рівні академічної групи виступає система оцінки якості навчання. Неприятливий вплив здійснює низький рівень згуртованості академічних груп, відсутність цілеспрямованого педагогічного впливу і контролю, слабе професійне інформаційне поле, збільшення чисельності студентів в академічних групах.

На рівні системи викладання позитивний вплив на залученість студентів до науково-дослідницької діяльності здійснює підвищення рівня комп'ютерної грамотності і зростання рівня залученості самих викладачів до науково-дослідної роботи. Серед негативних факторів, що роблять перепони повноцінному науковому партнерству викладача і студента, виокремлюються: недостатній рівень педагогічної підготовки викладачів, відсутність бажання у викладачів підвищувати свій професійний рівень; недостатній рівень володіння іноземними мовами; формальне ставлення до науково-дослідницької роботи.

На рівні закладу вищої освіти позитивні тенденції в становленні студентської науки пов'язані з розширенням співробітництва з бізнес-структурами, провідними європейськими закладами вищої освіти, впровадженням сучасних інформаційних технологій в систему управління. Неприятливий вплив на науково-дослідницьку діяльність здійснює недосконала система відбору студентів, які мають здібності до науково-дослідницької діяльності; недостатня забезпеченість методичними розробками і несистематичний характер наукових заходів.

Найбільш перспективними напрямками розвитку науково-дослідницької діяльності є: аспірантура, широке впровадження електронних систем забезпечення освітнього і наукового процесів, кон-

курси-рейтинги викладачів, кафедр; розвиток системи кураторства і посилення ролі куратора як керівника управлінського впливу в студентській групі. Також слід відзначити розвиток партнерства закладів вищої освіти і працедавців – спільна організація наукових заходів (конкурсів наукових робіт, олімпіад, дебатів та ін.); виплата іменних стипендій кращим студентам і аспірантам; організація стажувань і виробничої практики студентів; реалізація спільних освітніх програм і науково-практичних досліджень.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В сучасних закладах вищої освіти існує суттєвий потенціал для розвитку науково-дослідницької діяльності, реалізація якого передбачає наявність: системи виявлення і відбору студентів, які мають потенційні здібності до науково-дослідницької діяльності; системи внутрішньовузівської комунікації в науковій сфері; системи діагностики стану факторів, що впливають на розвиток науково-дослідницької діяльності; міжвузівської системи обміну науково-методичними досягненнями в галузі управління науково-дослідницької діяльності. Як показує практика, для активізації науково-дослідницької діяльності студентів необхідно: акцентувати увагу на практичній значущості студентських робіт; заохочувати студентів до публікації результатів досліджень в провідних вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях.

Наявність управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх викладачів дозволяє створити централізовану систему відбору та навчання талановитих студентів, організувати їх науково-дослідницьку діяльність під науковим керівництвом викладача для реалізації науково-дослідницьких проектів закладу вищої освіти і наступного поповнення кадрового потенціалу вищої школи.

Список бібліографічних посилань

1. Гордій Н. М. Організація науково-дослідної роботи студентів ВНЗ. URL: http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Pedagogica/58239.doc.htm.
2. Зязун І.А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. №1. С. 19–30.
3. Основи методології та організації наукових досліджень: Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів. За ред. А.Є. Конверського. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
4. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень. Київ: Кондор, 2009. 205 с.
5. Микитюк О. М. Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах – основа якості управління освітою. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи»*. 2011. Вип. 35. С. 71–82.
6. Пехота О.М., Єрмакова І.П. Основи педагогічних досліджень. 2-е вид., переробл і доповн. Київ: Знання, 2013. 287 с.
7. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі. Київ, 2003. 116 с.
8. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.
9. Сьнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. Київ: ДАККО, 1999. 303 с.
10. Пікельна В.С. Управління школою. Харків: Основа, 2004. 220 с.
11. Положення про організацію навчального процесу в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького / Укладачі В.В. Молодиченко, А.М. Солоненко, І.А. Мальцева, В.А. Ляпунова. Мелітополь, 2013. 148 с.
12. Про вищу освіту. Закон України: Відомості Верховної Ради України від 01.07.2014 г. № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.
13. Мескон М., Альберт М., Хедури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 1997. 488 с.

References

1. Gordey, N.M. (2010). Organization of research work of students of higher educational establishments. Retrieved from: http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Pedagogica/58239.doc.htm (in Ukr.).
2. Zyzun, I. A. (2011). Pedagogical scientific research in the context of a holistic approach. *Comparative professional pedagogy*. 1, 19–30 (in Ukr.).
3. Fundamentals of methodology and organization of scientific research. (2010). In A.E. Konversky (Ed.). Kyiv. (in Ukr.).
4. Krushelnyska, O.V. (2009) Methodology and organization of scientific research. Kyiv: Condor. (in Ukr.).
5. Mikityuk, O.M. (2011). Research work in higher educational institutions is the basis of the quality of education management. *Collection of scientific works of the Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda «Tools for educational and research work»*, 35, 71–82. (in Ukr.).
6. Pekhota, O.M., Ermakova, I.P. (2013). Fundamentals of Pedagogical Research. 2nd ed. Kyiv: Knowledge (in Ukr.).
7. Pyatnitska-Pozdnyakova, I.S. (2003). Fundamentals of Scientific Research in Higher School. Kyiv. (in Ukr.).
8. Slepkan, Z.I. (2005). Scientific principles of pedagogical process in high school. Kyiv: High School. (in Ukr.).
9. Yelnikova, G.V. (1999). Scientific fundamentals of general secondary education management in the region: Monograph. Kyiv: DAKKO (in Ukr.).
10. Pikeln, V.S. (2004). *School management*. Kharkiv: Publisher Group «Osнова». (in Ukr.).
11. Regulations on the organization of the educational process at the Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky (2013). In Molodychenko, V.V., Solonenko, A.M., Maltseva, I. A., Liapunova, V.A. (Compilers). Melitopol. (in Ukr.).
12. On Higher Uducation. The Law of Ukraine. (2014). Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (in Ukr.).
13. Meskon, M., Albert, M., Hedouri, F. (1997). Fundamentals of Management. Moscow: Delo. (in Rus.)

KOROBCHENKO Anhelina,Doctor of Sciences (History), Professor, Chair of Pedagogy and Pedagogical skills Department,
Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University at Melitopol**HOLOVKOVA Marina,**Ph.D., Associate Professor of Pedagogy and Pedagogical skills Department,
Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University at Melitopol**SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING
THE FUTURE TEACHER'S PROFESSIONALISM**

Abstract. Introduction. Scientific research activity is one of the most important activities of teaching personnel and degree-seeking students in higher education. The modern practice of higher education is not sufficiently focused on the effective use of conditions encouraging future teachers' interest in science. The problem of activating scientific research activities is not the lack of will of undergraduates and teachers to be engaged in scientific work, but the absence of the system for managing scientific research work and clearly defined pedagogical conditions for the development of scientific research activities in higher education institutions.

The purpose of the article is to reveal the peculiarities of organization and management of scientific research activities of degree-seeking students.

The methods of analysis, synthesis of scientific, educational and methodical, instructive and methodical literature, regulatory documents to determine the characteristics of the organization and management of research activities of applicants for higher education

Results. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical sources it is proved that the scientific research activity of future teachers is an integral part of the system of higher education, an important component of the educational process and a means of forming their professionalism. The article highlights the peculiarities of organization and managing the scientific research activities of undergraduates in higher education. The factors influencing the development of scientific research positively and negatively are determined. The perspective directions of students' scientific research activity development are marked out. It is proved that the management of stu-

dents' scientific research activities is a complex, dynamic process focused on the personality development and personal creative fulfillment.

Conclusion. In modern institutions of higher education there is a significant potential for the development of scientific research activities, the fulfillment of which presupposes the presence of the system for identification and selection the students having the potential for scientific research; systems of intramural communication in the scientific sphere; diagnostic systems of factors' state influencing the development of scientific research activities; inter-university system of scientific and methodological achievement exchange in the field of scientific research activity management. As practice shows, in order to intensify the students' scientific research activities it is necessary to focus attention on the practical implications of student works and encourage students to publish research results in leading home and foreign scientific editions.

Having scientific research activity management of future teachers allows creating a centralized system of selection and training talented students, organizing their scientific research activities under the scientific supervision of a teacher for implementation of research projects of a higher education institution and ensuring the new entrants into the higher school personnel potential.

Keywords: scientific research activity; professionalism; future teacher; higher education institution; management of scientific research activities.

Одержано редакцією 17.10.2019
Прийнято до публікації 21.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-108-112
ORCID 0000-0001-8984-7803

ПАВЛОВА Наталия Христова,доктор педагогических наук, профессор,
Шуменский университет имени Епископа Константина Преславского, Болгария
e-mail: n.pavlova@shu.bg**ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
МАТЕМАТИКИ В БОЛГАРИИ**

В статье показана организация подготовки будущих учителей в Болгарии, согласно последним изменениям в законодательстве. Дана общая обязательная структура организации учебного плана. Показаны идеи реализации данной схемы и конкретные примеры дисциплин из плана специальности «Информационные технологии, информатика и математика» Шуменского университета.

Ключевые слова: обучение; квалификация; учитель; учебный план; практика; теория.

Математическое образование в Болгарии имеет почти 130 летнюю историю. Согласно [8], систематическая подготовка учителей математики и естественных наук в Болгарии началась на год позже создания первого высшего учебного заведения. В 2015 году, именно в связи с

годовщиной математического образования будущих педагогов, был представлен пленарный доклад в рамках сорок четвертой весенней конференции Союза математиков Болгарии на тему «125 лет подготовки учителей математики в Болгарии». Авторами статьи являются преподаватели ведущих университетов в области подготовки учителей – проф. Иван Тонов из Софийского университета имени Святого Климента Охридского, проф. Коста Гъргов из Пловдивского университета имени Паисия Хилендарского, проф. Маргарита Върбанова и проф. Даринка Гълъбова из Велико Търновского университета имени Св. Кирилла и Методия, проф. Наталия Павлова из Шу-

менского университета имени Епископа Константина Преславского и проф. Илия Гюдженов из Югозападного университета имени Неофита Рильского. Статья дает общую картину развития подготовки учителей в Болгарии, а так же специфику педагогической, математической и методической подготовки в каждом из представленных университетов.

Целью данной статьи является показать общую рамку подготовки будущих учителей в Болгарии согласно последним законам и изменениям и показать конкретные примеры из организации учебного плана Шуменского университета.

В Болгарии существует автономия высших учебных заведений. Согласно чл. 19. (1) Закона о высшем образовании «Высшие учебные заведения пользуются академической автономией. Она выражается в интеллектуальной свободе академической общности и творческой природе образовательного, исследовательского и художественно-творческого процесса в качестве высших ценностей». Свобода организации учебного процесса указана в том же законе в пункте 4 – чл. 21(1) согласно, которому высшие учебные заведения имеют право «самостоятельно составлять и выполнять учебные планы».

С другой стороны, подготовка будущих учителей является достаточно специфической так, как кроме дисциплин направленных на предметную область подготовки, необходима общая психолого-педагогическая подготовка. Кроме того, особую тяжесть имеет практическая подготовка будущих педагогов. В связи с этими вопросами в Болгарии действует Указ о государственных требованиях для получения профессиональной квалификации «учитель» [2]. Согласно этому указу, последняя коррекция, в котором была в 2016 году, в учебном плане будущих учителей должен быть заложен определенный минимум следующих дисциплин:

1. Педагогика: 60 часов.
2. Психология: 60 часов.
3. Методика обучения по ... : 90 часов.
4. Приобщающее образование: 15 часов.
5. Информационные и коммуникационные технологии в обучении и работе в цифровой среде: 30 часов.

По решению высших учебных заведений, данный минимум возможно увеличить. Практика показывает, что это часто случается в рамках методических

дисциплин так, как 90 часов не хватает, особенно в случаях, когда специальность направлена на несколько предметов. Так, к примеру, случается в организации специальности «Информационные технологии, информатика и математика» в Шуменском университете, где из обязательных методических курсов заложены: Школьный курс алгебры (85), Школьный курс геометрии (85), Школьный курс информатики и информационных технологий (60), Общая методика обучения математике (65), Специальная и частная методика обучения математике (50), Методика обучения информатике и информационным технологиям (55). Отдельно есть две выборочные дисциплины методического характера. Из указанного горариума видно, что для организации полноценной методической подготовки необходимо значительно превысить минимум, заложенный в указе.

Кроме данного фундамента, в пункте 3.10. плана образовательной интеграции детей из этнических меньшинств [5] заложено «Включение в учебные планы и программы высших учебных заведений, которые обучают педагогических специалистов, возможность получить компетентности организовать эффективно свою работу в мультикультурной и мультилингвальной образовательной среде». По своей сути, дисциплина «Приобщающее образование», направлена на решение именно вопроса об образовательной интеграции. Не зависимо от этого, Министерство образования направило письмо во все университеты, с указанием предложить в учебных планах еще дисциплины, связанные с работой в мультикультурной и мультилингвальной образовательной среде.

Согласно указаниям, в Шуменском университете для обучения будущих учителей математики, информатики и информационных технологий существуют дисциплина «Дидактические технологии для обучения математике/информатике и информационным технологиям в мультилингвальной среде». Подробное описание целей и содержания этой дисциплины представлены в [3].

Организация практической подготовки будущих учителей установлена Указом №12 о статусе и профессиональном развитии учителей, директоров и других педагогических специалистов [1]. Далее показана технология проведения практических занятий будущих учителей математики в Шуменском университете.

1. Хоспитирование: 30 часов. В рам-

ках этих занятий, будущие учителя математики наблюдают уроки в школе, а после окончания уроков проводят дискуссию, анализируя деятельность учителя и школьников, подбор учебного содержания, методы, средства, технологии и т.д.

2. Текущая педагогическая практика: 60 часов. В рамках этой практики, студенты впервые преподают в школе. Они заранее готовят урок, содержание и методы, которого обсуждают заранее с преподавателем методики и своими коллегами. Во время занятия, в классе присутствует и группа студентов. После окончания урока все студенты, учитель-наставник и руководитель практики проводят дискуссию, подобную хоспитированию.

3. Практика стажировки: 90 часов. В рамках этой практики, студенты проводят учебные занятия в школе в рамках одного месяца. В зависимости от возможности школы, они проводят между 15 и 22 уроков, консультируясь с учителем-наставником. Кроме того они наблюдают занятия своих коллег. Студенты ведут дневник, в котором указана информация об организации практики; программа занятий; темы уроков и мнение учителя-наставника. На рис.1 показана форма такого дневника.

Студенты скачивают дневник с сайта факультета Математики и информа-

тики и самостоятельно его заполняют и собирают подписи учителя-наставника. По окончании практики студент должен сдать дневник, вместе со всеми план-конспектами по указанным в дневнике темам. Во время этой практики за контролем следит не только учитель-наставник, но и преподаватель методики, который руководит практикой.

Форму дневника определяют высшее учебное заведение. При этом возможны вариации в оформлении для разных специальностей, но обязательно должны присутствовать пункты, которые даны в Указе №12, а именно „конкретные деятельности, проведенные уроки, уроки, которые студент наблюдал во время стажировки; темы; практические задачи, использованные средства, методы и подходы, полученные компетентности, возникшие проблемы, предложения и указания“. Так как, пунктов в указе достаточно много, с целью облегчить работу студента, дневник для будущих учителей математики, информатики и информационных технологий достаточно упрощен, но есть требование сдать план-конспекты, в которых подробно указаны все необходимые пункты и есть возможность вписать мнение учителя-наставника. Подробно формы описания план-конспектов указаны в [4].

Для удобства организации стажировки будущих учителей математики и информатики в Шуменском университете есть и web-платформа с помощью, которой можно разрабатывать, обменивать и сохранять план-конспекты уроков. Подробное описание этой платформы дано в [8].

Следуя указу о государственных требованиях для получения профессиональной квалификации «учитель» и традициям в подготовки будущих учителей математики ведущих университетов, можно иллюстрировать общую схему организации учебного плана для получения квалификации „учителя“ следующим образом – Рис. 2.

В обязательные дисциплины входит подготовка по основному предмету, в случае с подготовкой учителей математики – дисциплины из разных областей высшей математики, дисциплины из школьного курса математики, методические дисциплины, а так же законодательно определенные – «Спорт», «Психология», «Педагогика», «Приобщающее образование» и «Информационные и коммуникационные технологии в обучении и работе в цифровой среде».



Рис. 2 Организация учебного плана

Свое обучение, будущие учителя заканчивают, полагая государственные экзамены. Для студентов Шуменского университета, специальности «Информационные технологии, информатика и математика» – это письменный экзамен по конспекту или защита дипломной работы и два практические экзамена – один по математике, а другой по информатике и информационным технологиям.

Данная схема, следует последним законовым изменениям, наступивших в 2016 году. Подробное описание предыдущей структуры специальности «Математика и информатика» Шуменского университета показана в [6]. Новое название этой специальности „Информационные технологии, информатика и математика“ было принято в 2018 году, следует окончательное утверждения нового учебного плана в апреле 2019 года.

Для повышения качества педагогического образования особую важность имеет повышение интереса молодежи к учительской профессии. В Болгарии существует острая нехватка учителей математики. В связи с этим, правительство готовит ряд мер, как устанавливание педагогических специальностей в ряд защищенных специальностей. Обсуждаются возможности о бесплатном обучении будущих учителей, особенно в области естественных наук и математики. Министерство предлагает стипендии будущим педагогам – в 2019 году это 11 стипендий по 6000 левов (около 3000€). Будем надеяться, что все эти изменения помогут привлечь новые кадры в математическое образование.

Благодарности: Данная статья осуществляется по проекту фонда Научных исследований ШУ “Епископа К. Преславского” – РД -08-117 / 04.02.19 г.

Список библиографических ссылок

1. Наредба № 12 от 1 септември 2016 г. За статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, в сила от 27.09.2016 г., издадена от Министерството на образованието и науката
2. Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“, Обн. - ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г., в сила от учебната 2017/2018 година, Приета с ПМС № 289 от 07.11.2016 г
3. Павлова Н., Обучението по математика и информационни технологии в контекста на интеграцията и работа в билингвална среда, Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“ Факултет по математика и информатика, том XIX С, 2018, с. 101-115.
4. Павлова Н., Харизанов, Кр., Технологии за описание на урок в обучението по математика, информатика и информационни технологии, УИ „Епископ Константин Преславски“, Шумен, 2019
5. План за действие по изпълнение на националната стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015-2020г.), URL: http://mon.bg/upload/6533/action_plan_obrazovatelna_integracia_2015.pdf
6. Славова С., Станков Д., Специальность “Математика и информатика” в контексте государственного стандарта, *Дидактика математики: проблемы и исследования*. Донецк, 2004. Вип. 22.
7. Тонов И., Гъров К., Върбанова М., Гълъбова Д., Павлова Н., Гюдженов, И., 125 години подготовка на учители по математика в България. *Математика и математическо образование*. София, 2015. С. 101–118.
8. Harizanov Kr.V. Interactive approaches for education through web-based methodological platform. Научовий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі. 2017. Вип. 18. С. 210-216. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_3_2017_18_35

ПАВЛОВА Наталія Христова,

доктор педагогічних наук, професор,

Шуменський університет імені Єпископа Костянтина Преславського, Болгарія

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В БОЛГАРІЇ

У статті показана організація підготовки майбутніх вчителів в Болгарії, згідно з останніми змінами в законодавстві. Дано загальну обов'язкову структуру організації навчального плану. Показані ідеї реалізації даної схеми і конкретні приклади дисциплін з

плану спеціальності "Інформаційні технології, інформатика і математика" Шуменського університету.

Ключові слова: навчання, кваліфікація, учитель, навчальний план, практика, теорія.

PAVLOVA Nataliya Hristova,

Doctor of Education, Professor,

Bishop Konstantin Preslavsky Shumen University, Bulgaria

THE STRUCTURE OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS' TRAINING IN BULGARIA

Abstract. Introduction. The article is aimed at educational policy makers and at teachers involved in the creation of educational documentation. Data and examples can be used to create new curricula, as well as for comparative analysis in the process of accreditation of higher educational establishments.

Purpose. The main purpose of this article is to show the general framework of future Mathematics teachers' training in Bulgaria according to the latest legal changes. At the same time, the article shows specific examples of the organization of the curriculum of Shumen University.

Methods. Document analysis at the national and at the university level.

Results. The article shows the structural organization of future Mathematics teachers' training in Bulgaria, according to the latest changes in legislation. The overall mandatory structure of the organization of the curriculum is offered in the paper. The ideas of the implementation of this scheme and specific examples of disciplines from the plan of the specialty "Information Technology, Computer Science and Mathematics" of Shumen University are given.

Originality. The article provides an original example of the organizational structure of the curriculum. This paper shows examples of selected disciplines. One of

them is a discipline for integration of children from ethnic minorities, through Mathematics lessons. The design of "The Practice Diary" has been proposed in the paper. The opportunity to use web platform in the organization of educational practice is shown.

Conclusion. Mathematics, which is studied at school, is quite a conservative science. On the other hand, the development of information-and-communication technologies, specific features and modern students' requirements, require the use of new methods and approaches in teaching Mathematics. It is important that the basic structure of future Mathematics teachers' curriculum should be set at least at the national level. This structure should combine the foundation of Mathematical training, the ability to use modern technologies and rich methodological training. Along with this, Universities should have the freedom to offer exclusive elective disciplines that included the requirements of regional characteristics and the teaching staff's research interests. The minimum amount of future teachers' practical training should be laid at the national level. Mathematics teachers' training and the subsequent qualification is an important task of national and European importance.

Keywords: training; qualification; teacher; curriculum; practice; theory.

Одержано редакцією 17.01.2019
Прийнято до публікації 21.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-112-120

ORCID 0000-0001-6263-4744

ВІНТЮК Юрій Володимирович,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології,

Національний університет «Львівська політехніка»,

e-mail: yurvin@ukr.net

УДК 378.018.4.011.3-051:159.9:005.336.2

СИСТЕМА РОБОТИ ВНЗ ІЗ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглянута система роботи ВНЗ із формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасних умовах. Здійснений огляд наукових публікацій за темою дослідження; встановлені основні компоненти системи роботи ВНЗ із підготовки фахівців. З'ясовані головні засади влаштування системи освітнього закладу щодо формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів. Розглянуті особливості функціонування системи ВНЗ стосовно формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів. Зроблені висновки з проведеної роботи і намічені перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Ключові слова: система роботи ВНЗ; формування професійної компетентності; влаштування і функціонування системи ВНЗ; підготовка майбутніх фахових психологів.

Постановка проблеми. Підготовка фахівців у ВНЗ в сучасних умовах вимагає створення та налагодження функціонування відповідної структури, що відповідає світовим педагогічним вимогам. Враховуючи завдання, які стоять сьогодні перед вітчизняною системою освіти, з огляду на необхідність її реорганізації, заслуговує детального розгляду низка питань влаштування та функціонування системи роботи ВНЗ із формування професійної компетентності майбутніх фахівців, практичних психологів зокрема. Доцільність цього зумовлена тим, що лише при можливості забезпечення певних показників діяльності системи можна досягнути належної ефективності підго-

товки кадрів за наявних реалій і, відповідно, цілей навчально-виховного процесу. Необхідність висвітлення питань, пов'язаних із розглядом системи роботи ВНЗ із формування професійної компетентності майбутніх фахівців, зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета роботи: розглянути систему роботи ВНЗ із формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасних умовах.

Завдання дослідження:

- здійснити огляд наукових публікацій за темою дослідження; встановити основні компоненти системи роботи ВНЗ із підготовки фахівців;
- з'ясувати головні засади влаштування системи ВНЗ щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців;
- розглянути особливості функціонування системи ВНЗ стосовно формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів;
- зробити висновки з проведеної роботи і намітити перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Попередній розгляд даної теми було зроблено раніше [4], дана робота є продовженням дослідження в цьому напрямку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як вітчизняні, так і зарубіжні науковці приділили чимало уваги питанням влаштування та функціонування системи ВНЗ щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців. З огляду на необхідність вирішення поставлених завдань, варто відзначити публікації: О. С. Білоус [1], О. М. Лутаєнко [2], О. В. Матвієнко [3], С. В. Орєєвої [4], В. Л. Ортинського [5], В. Панка [6], праці ряду авторів за редакцією О. А. Дубасенюка [7], А. І. Кузмінського [8], О. А. Черепехіної [9], Ю. О. Шабанової [10], та деякі власні статті [11 – 18]. Зокрема, авторами розглядаються зміст, структура та функції навчально-виховного процесу у ВНЗ, що функціонує як система з формування професійної компетентності майбутніх фахівців. В останні десятиліття системний підхід дедалі частіше використовується для дослідження та налагодження педагогічного процесу в освітніх закладах. Значні можливості системного підходу полягають у вивченні явищ у цілості, неподільності та комплексності, чималі можливості він надає щодо орга-

нізації складних видів діяльності, зокрема, навчально-виховного процесу у навчальних закладах. Стосовно вирішення поставлених завдань, системний підхід дає змогу здійснення опису структури ВНЗ шляхом виділення сукупності компонентів, елементів і взаємозв'язків між ними.

Як було з'ясовано раніше, основні елементи системи освіти: її цілі; зміст; засоби та способи здобуття; форми організації освітнього процесу; реальний освітній процес як єдність навчання, виховання та розвитку особи; суб'єкти й об'єкти освітнього процесу; освітнє середовище; а також результат, тобто рівень освіченості людини. Цілі освітньої системи – конкретний опис програми розвитку індивіда засобами освіти, опис системи знань, тих норм діяльності та відносин, які має опанувати той, хто навчається. В освітній системі реалізується програма відтворення моделі випускника ВНЗ у вигляді професіограми фахівця конкретного профілю. Як відзначалося, цілі засвідчують загальні стратегічні орієнтири та напрями діяльності викладачів і студентів [19, с. 296–297]. Однак, при продовженні дослідження були поставлені нові завдання, що змушує продовжити огляд публікацій за обраною темою.

На думку фахівців, конкретними шляхами формування професійної компетентності студентів під час навчання у ВНЗ є [20]:

- включення проблематики професійно-педагогічної компетентності до дослідницьких програм і навчальних планів підготовки спеціалістів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях;
- корегування й узгодження змісту освіти, навчальних планів і програм із метою орієнтації на основні компоненти професійно-педагогічної компетентності;
- розробка та впровадження нових курсів, що сприятимуть формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців;
- проведення науково-практичних конференцій та семінарів, практично-методичних нарад із актуальних проблем формування професійної компетентності;
- створення на базі кращих освітніх закладів експериментальних центрів, лабораторій для розробки та створення виховних інновацій, розповсюдження передового досвіду;

- науково-методичне забезпечення підготовки педагогів, соціальних працівників, психологів ВНЗ із врахуванням основних видів компетенцій майбутніх фахівців;

- розробка та видання типових програм, методичних посібників, підручників, методичних матеріалів;

- розробка та впровадження нових методик навчання та виховання з метою формування конкурентоспроможного фахівця;

- вивчення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих прикладів формування професійної компетентності;

- ефективне застосування інноваційних програм освітніх технологій;

- науково-методичні розробки з питань стратегії розвитку освітнього процесу, використання інноваційних форм і методів індивідуального чи групового пошуку;

- використання творчого потенціалу фахівців-практиків і науковців у вдосконаленні навчально-виховного процесу.

Оскільки основою підготовки фахівців різних спеціальностей у ВНЗ є педагогічна підсистема, доцільно зупинитися на її розгляді. Вона є сукупністю відносно самостійних елементів, функціонально пов'язаних між собою спільною стратегічною метою – підготовкою студентів до майбутньої самостійної професійної діяльності та суспільного життя. Окремі елементи педагогічної системи ВНЗ – ректорат, навчально-методичний відділ, кадри, відділ виховної роботи, науковий відділ, факультети (інститути), кафедри, окремі науково-педагогічні працівники, студенти, студентські групи і курси, різні служби, наукові гуртки, спецради, вчені ради та ін. [21, с. 17]. Варто розглянути функціонування окремих підрозділів ВНЗ як єдиної системи з підготовки майбутніх фахових психологів, зокрема, на прикладі Національного університету «Львівська політехніка».

Систему ВНЗ із формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів наведено у моделі цього процесу, про що йшлося у попередній публікації на дану тему. Зокрема, встановлено, що структурні компоненти будь-якої педагогічної системи, яка функціонує у ВНЗ, складають: педагогічні цілі, зміст навчання, засоби педагогічної комунікації, за допомогою яких здійснюється педагогічний процес (способи, засоби, фо-

рми і методи навчання); контингент тих, хто навчається (знання їх здібностей, можливостей, вихованості тощо); колектив педагогів (відповідність індивідуальних цілей цілям системи). У свою чергу, кожен компонент цієї системи є підсистемою системи навчання, що має свої структурні функціональні складові. У процесі діяльності системи ВНЗ із підготовки фахівців структурно-функціональні компоненти вступають у складні взаємозв'язки і впливають одні на одних. Кожен навчальний предмет входить у процес професійної підготовки як його структурний елемент, а тому має властивості, які забезпечують його системі зв'язки на трьох рівнях [22, с. 39–40]: соціально-педагогічному, організаційно-педагогічному та конкретно-педагогічному.

Оскільки формування професійної компетентності майбутніх психологів як складової системи професійного становлення фахівця може бути вирішено тільки на системних засадах, передбачено вирішення проблеми на декількох рівнях [23, с. 298]: передусім, соціально-педагогічному, який визначає орієнтацію в глобальних, стратегічних цілях системи освіти та забезпечення необхідного цим цілям змісту; проте цей рівень не належить до системи ВНЗ, яка перебуває в центрі уваги у даному дослідженні.

Далі формування професійної компетентності здійснюється на організаційно-педагогічному рівні, що встановлює найефективніші форми, методи, принципи освіти, навчання та виховання; тут глобальна мета диференціюється в сукупність проміжних цілей, які відповідають певним етапам підготовки фахівців; це веде до вдосконалення програм навчання, навколо яких вибудовується педагогічна система професійної підготовки та формування особистості майбутніх фахівців.

Нарешті, формування продовжується на конкретно-педагогічному рівні, на якому конкретизується дієвість визначених педагогічних засобів у реальних умовах навчання, з конкретними студентами; на цьому рівні – безпосередньої взаємодії в ході вирішення оперативних завдань – відбуваються головні події взаємодії у ВНЗ, тобто реально забезпечується професійна підготовка; важливим напрямом підвищення її ефективності є вдосконалення професійної майстерності викладачів а також розвиток професійних здібностей студентів.

Розглядаючи систему ВНЗ із формування професійної компетентності майбутніх фахівців, встановлено дидактичні умови, за яких вона може виконувати поставлені завдання: забезпечення інтеграції необхідної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів; забезпечення взаємозв'язку навчальної та пізнавальної діяльності в процесі формування професійної компетентності; освоєння суспільних цінностей та культурних здобутків. Відповідно, далі слід розглянути можливості реалізації вказаних умов у навчально-виховному процесі, спрямованому на підготовку фахівців у ВНЗ, створюючи необхідну систему для формування їхньої професійної компетентності. Оскільки професійна компетентність має складну структуру [24], вона передбачає наявність відповідного механізму формування; а якісне формування професійної компетентності майбутніх фахівців можливе за умови функціонування його як цілісної, динамічної, відкритої системи, яка має відповідні цілі, функції, зміст, форми і методи реалізації на кожному етапі цього процесу.

Оскільки основні питання, винесені на розгляд, з'ясовано, огляд наукових публікацій за темою статті можна завершити; знайдені відомості використані при організації і проведенні власного дослідження.

Виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми: як видно з наведеного, незважаючи на здійснене аналітичне дослідження проблеми, що перебуває в центрі розгляду у даній роботі, особливості влаштування і функціонування системи ВНЗ із формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів з'ясувати не вдалося, дана обставина спонукає до проведення власного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. В результаті здійсненого розгляду структури ВНЗ, зокрема, Національного університету «Львівська політехніка», було встановлено базові раціональні положення створення системи ВНЗ із формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Відповідно до наведеного, така система включає наступні головні компоненти, які далі будуть послідовно розглянуті.

1. *Контингент викладачів ВНЗ, відповідних кафедр, які здійснюють підготовку майбутніх фахових психологів.*

Оскільки викладачі ВНЗ є організаторами та виконавцями освітнього процесу, саме вони виступають тими елементами системи, завдяки яким вона реалізовує свої функції. Педагогічна діяльність у ВНЗ – це діяльність, спрямована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включитися у політичну, суспільну, культурну й інші сфери життя суспільства. Вона має надзвичайно важливе соціальне значення, оскільки йдеться про формування майбутнього фахівця, від рівня підготовленості якого значною мірою залежить економічний, політичний, соціальний, культурний розвиток суспільства. Сучасна психолого-педагогічна наука розглядає відносини викладачів і студентів як особливий соціально-психологічний феномен і важливу складову цілісного педагогічного процесу підготовки фахівця у ВНЗ.

2. *Контингент студентів, які навчаються за спеціальністю «Психологія».* Вони є не менш важливим елементом системи, як ті, на кого спрямовані навчальні та виховні впливи. Недоречно розглядати їх лише як об'єкт психолого-педагогічних впливів: проблема організації навчального процесу у ВНЗ полягає в тому, щоб кожен студент мав можливість самостійно формулювати і ставити цілі, приймати рішення, активно діяти, нести відповідальність за власні дії та досягнуті результати. З огляду на це доцільно здійснити перенесення цілей освітнього процесу з навчального предмета на особистість студента, і задіяти необхідні для цього компоненти їх професійної підготовки до майбутньої фахової діяльності. Так, перед студентом, який включений у систему професійної підготовки, поряд із виконанням тих вимог, що висувуються з боку викладачів, стоїть низка завдань, вирішити які він повинен самостійно, в межах власної програми саморозвитку і професійного самовдосконалення. Визначено перелік таких завдань, що включають різні компоненти особистісного та професійного становлення майбутнього фахівця.

3. *Здобутки педагогічної науки та практики, необхідні для налагодження навчально-виховного процесу з підготовки майбутніх фахових психологів.* Вони включають: методологічні підходи, принципи, зміст навчання, форми, методи і т. п. Дане питання було детально розглянуто у попередніх публікаціях на

дану тему.

4. *Навчальні плани, програми з навчальних курсів й інша документація, необхідна для налагодження процесу підготовки фахівців за даною спеціальністю.* Становлять навчально-методичну документацію кафедри, яка створюється і використовується відповідно до чинних вимог і нормативних положень.

5. *Сукупність передбачених для підготовки студентів за даною спеціальністю навчальних предметів і виховних заходів.* Загальні властивості системи реалізуються також через окремі навчальні предмети як її структурні елементи. Кожний навчальний предмет також входить у процес формування професійної компетентності як його структурний елемент, тому має властивості, які забезпечують його системні зв'язки на кількох рівнях:

- кожна дисципліна, що вивчається, має власні якісні ознаки, які відрізняють її від інших складових навчального процесу та науки в цілому: предмет, завдання, засоби пізнання, методичну базу, інформаційний та операційний склад тощо;

- кожен навчальний предмет у межах загальної системи вступає у взаємодію, поєднується з іншими елементами, а підсистеми, що виникають у результаті, є взаємозалежними і мають схожі властивості за певними спільними ознаками;

- кожен навчальний предмет інтегрується у загальну цілісність яка, в свою чергу, передає йому певні системні якості.

6. *Сукупність засобів впливу та цілісний процес взаємодії між викладачами і студентами у навчально-виховному процесі.* У педагогіці та психології вищої школи розроблені основні вимоги до взаємин у системі «викладач – студент», які сприяють ефективності процесу навчання й виховання студентів. Переважно до них відносять:

- подолання проявів неприпустимих і неоптимальних форм педагогічного впливу, орієнтація педагогічного спілкування на зрілу особистість;

- ставка на професійний інтерес студентів як чинник впливу на виховання і навчання, реалізація на його основі педагогічного спілкування та всієї навчально-виховної роботи;

- взаємодія чинників керівної ролі

та співробітництва при організації педагогічного процесу;

- формування у студентів відчуття професійної єдності з викладачами;

- залучення студентів до здійснення науково-дослідної діяльності;

- забезпечення співробітництва студентів і викладачів, у різних сферах навчально-виховної діяльності;

- створення неофіційних і нерегламентованих стосунків між викладачами і студентами;

- участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі; виховна робота кураторів у гуртожитках тощо.

Важлива також організація взаємин на основі захопленості спільною навчально-професійною діяльністю.

7. *Управлінська підструктура та управління процесом підготовки фахівців.* Включає керівництво навчальним і виховним процесом на різних рівнях: кафедри, деканату, інституту, університету. Забезпечує функціонування окремих елементів системи як єдиної цілісності.

Важливим елементом системи підготовки фахівців у ВНЗ, що забезпечує її злагоджене функціонування, є система управління ним [25]. Безпосереднє управління діяльністю ВНЗ здійснює його керівник – ректор, який наділений широкими повноваженнями, зокрема, вирішує низку питань, котрі певним чином пов'язані з процесом підготовки фахівців:

- вирішує питання діяльності ВНЗ, затверджує його структуру та штатний розклад;

- видає накази та розпорядження, обов'язкові для виконання всіма структурними підрозділами і працівниками навчального закладу;

- приймає на роботу та звільняє працівників;

- визначає функціональні обов'язки працівників;

- формує контингент осіб, які навчаються у ВНЗ;

- контролює виконання навчальних планів і програм;

- здійснює контроль за якістю роботи викладачів, організацією навчально-виховної роботи й ін.

Ректор ВНЗ може делегувати частину повноважень своїм заступникам і керівникам структурних підрозділів.

Керівництво факультетом (інститутом) здійснює декан (директор). Він видає розпорядження, що стосуються діяльності факультету (інституту); його розпорядження є обов'язковими для виконання всіма працівниками даного підрозділу. Декан факультету чи директор інституту може також делегувати частину повноважень своїм заступникам.

Керівництво кафедрою здійснює завідувач, який призначається на посаду керівником ВНЗ із числа педагогічних працівників, які мають відповідний досвід навчально-методичної роботи. Він забезпечує організацію навчально-виховного процесу, виконання навчальних планів і програм, здійснює контроль за якістю викладання навчальних предметів, навчально-методичною діяльністю викладачів.

Крім наведеного, колегіальним органом ВНЗ є вчена рада, до компетенції якої входить ряд питань, що також певним чином пов'язані з процесом підготовки фахівців:

- подання пропозицій ректору ВНЗ щодо призначення та звільнення з посади проректорів, директорів інститутів і завідувачів кафедр;
- обрання на посаду таємним голосуванням завідувачів кафедр і професорів;
- ухвалення навчальних програм і навчальних планів;
- ухвалення рішень із питань організації навчально-виховного процесу;
- ухвалення основних напрямків наукових досліджень;
- оцінка науково-педагогічної діяльності структурних підрозділів та ін.

Вчену раду ВНЗ очолює її голова – керівник закладу, а до її складу входять за посадами керівника ВНЗ, декани або директори інститутів, головний бухгалтер, керівники органів самоврядування, а також виборні представники з числа науково-педагогічних працівників.

Колегіальним керівним органом є також вчені ради факультетів або інститутів ВНЗ, її очолює голова – декан факультету чи директор інституту. До складу такої вченої ради входять за посадами заступники декана чи директора, завідувачі кафедр, керівники органів самоврядування та виборні представники з числа науково-педагогічних працівників.

До компетенції вченої ради факультету (інституту) належить:

- визначення загальних напрямів наукової діяльності факультету (інституту);
- обрання на посаду таємним голосуванням декана або директора, доцентів, старших викладачів, викладачів, асистентів;
- ухвалення навчальних програм і навчальних планів;
- вирішення питань організації навчально-виховного процесу на факультеті чи в інституті й ін.

Крім цього, у національному ВНЗ – до числа яких належить і «Львівська політехніка» – в обов'язковому порядку створюється наглядова рада, яка розглядає шляхи перспективного розвитку, та деякі інші питання, що не мають прямого відношення до процесу підготовки фахівців. Для вирішення питань поточної діяльності навчального закладу створюються робочі органи: адміністративна рада і приймальна комісія. Вищим колегіальним органом громадського самоврядування ВНЗ є загальні збори трудового колективу.

Важливою складовою запропонованої системи ВНЗ із формування професійної компетентності майбутніх психологів є відповідна організація навчального матеріалу, тобто забезпечення необхідного змісту навчання; дане питання також було висвітлено раніше. Розгляд інших особливостей функціонування різних елементів системи у навчально-виховному процесі з позицій компетентнісного підходу вимагає окремого висвітлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. Огляд літературних джерел за темою дослідження дає змогу встановити, що у вітчизняних і зарубіжних науковців наявні необхідні напрацювання, які дозволяють з'ясувати різні аспекти влаштування та функціонування системи ВНЗ із формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сучасних умовах.

2. Враховуючи дані проведеного аналітичного дослідження та наявний досвід, можна встановити необхідні компоненти, потрібні для створення системи ВНЗ із формування професійної компетентності майбутніх психологів; як і висвітлити особливості їхнього функціонування в якості елементів цілісної системи.

3. Розглянута система ВНЗ із формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів, створена і придатна для вирішення практичних завдань, має необхідні можливості, щоб оптимізувати процес їхньої підготовки та одержати бажані результати, тобто досягнути поставленої мети навчально-виховного процесу.

У подальшому передбачено детальніше розглянути функціонування окремих складових і ланок системи ВНЗ із підготовки майбутніх фахових психологів.

Список бібліографічних посилань

- Білоус О. С. Системний підхід у формуванні творчої активності майбутнього педагога. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1 (9). С. 227–232.
- Лутаєнко О. М. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів в умовах сучасної освіти: теоретичні аспекти. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O_Lutayenko_GL.pdf
- Матвієнко О. В. Заворотнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. Серія психологічні науки. Випуск 1. Том 1. С. 215–220.
- Орєєва С. В. Хачатрян В. В. Черныш Л. П. Системний підхід до структури професійної підготовки майбутніх авіафахівців. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія. : зб. наук. пр. К. : НАУ, 2015. Вип. 6. С. 134–139.
- Ортинський В. А. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
- Панок В. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 135–141.
- Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.
- Кузміньський А. І. Система управління вищим навчальним закладом. *Педагогіка вищої школи: навч. посібник*. Київ: Знання, 2005. С. 473–485.
- Черепехіна О. А. Формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ: системний підхід. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer37/342.pdf>
- Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.
- Вінтюк Ю. В. Вплив глобалізаційних та інтеграційних процесів у суспільстві на зміст підготовки майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 1 (41). Ч. III. С. 372–376.
- Вінтюк Ю. В. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахових психологів у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). Ч. III. С. 245–249.
- Вінтюк Ю. В. Концепція формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). Ч. III. С. 351–355.
- Вінтюк Ю. В. Системний підхід до формування професійної компетентності майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45). Ч. III. С. 296–300.
- Вінтюк Ю. В. Складові професійної компетентності фахового психолога. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки. 2018. № 2 (13). С. 104–115.
- Вінтюк Ю. В. Модель формування професійної компетентності майбутніх психологів у процесі фахового навчання. *Вісник черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. 2018. № 8. С. 42–48.
- Вінтюк Ю. В. Актуальні завдання підготовки майбутніх фахових психологів у навчальній діяльності з позицій компетентнісного підходу. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (61). Ч. III. С. 390–395.
- Вінтюк Ю. В. Актуальні завдання підготовки майбутніх фахових психологів у позааудиторній діяльності. *Молодий вчений*. 2018. № 10 (62). Ч. III. С. 571–576.
- Вінтюк Ю. В. Системний підхід до формування професійної компетентності майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45). Ч. III. С. 296–300.
- Лутаєнко О. М. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів в умовах сучасної освіти: теоретичні аспекти. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O_Lutayenko_GL.pdf
- Ортинський В. А. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
- Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.
- Вінтюк Ю. В. Складові професійної компетентності фахового психолога. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки. 2018. № 2 (13). С. 104–115.
- Вінтюк Ю. В. Складові професійної компетентності фахового психолога. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки. 2018. № 2 (13). С. 104–115.
- Кузміньський А. І. Система управління вищим навчальним закладом // Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Знання, 2005. С. 473–485.

References

- Belous O. S. (2015). System approach in formation of creative activity of the future teacher. *Bulletin of Dnipropetrovsk University named after A. Nobel*. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical sciences. 1 (9). 227–232. (in Ukr).
- Lutaenko O. M. Formation of Professional Competence of Future Teachers in Modern Education: Theoretical Aspects: Retrived from http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O_Lutayenko_GL.pdf (in Ukr).
- Matviyenko O. V. Zavorotnyuk O. M. (2014). Professional training of future psychologists as a psychological and pedagogical problem. *Scientific Herald of Kherson State University*. Series of psychological sciences. Issue 1. Volume 1. 215–220. (in Ukr).
- Orgeeva S. V. Khachatryan V. V. Chernysh L. P. (2015). System approach to the structure of the training of future aviation specialists. *Bulletin of the National Aviation University*. Series: Pedagogy. Psychology. : Sb sciences Ave K.: NAU. 6. 134–139. (in Ukr).
- Ortinsky V. L. (2009). Pedagogics of higher education: teaching. manual. K.: Center for Educational Literature. (in Ukr).
- Pank V. (2013). Professional formation of practical psychologists: experience and perspectives. *Psychology and Society*. 3. 135–141. (in Ukr).
- Dubaseniuk O. (Eds.). (2015). Vocational pedagogical education: systemic research:

- monograph. Zhytomyr: View at ZHDU them. I. Franko. (in Ukr).
8. Kuzminsky A. I. (2005). System of management of a higher educational institution. *Pedagogics of higher education: curriculum. manual.* K.: Knowledge. 473–485. (in Ukr).
9. Cherephehina O. A. Formation of professionalism of future psychologists in higher educational institutions: a systematic approach: Retrived from <http://www.sworld.com.ua/konfer37/342.pdf>
10. Shabanova Yu. O. (2014). System approach in high school: under the arm. for the stud magistracy Dnepropetrovsk: NMU. (in Ukr).
11. Vyntyuk Yu. V. (2017). Influence of globalization and integration processes in society on the content of the training of future psychologists. *Young scientist.* 1 (41). 372–376. (in Ukr).
12. Vyntyuk Yu. V. (2017). Competency approach in preparation of future professional psychologists in universities. *Young scientist.* 3 (43). 245–249. (in Ukr).
13. Vyntyuk Yu. V. (2017). The Concept of Formation of Professional Competence of Future Psychologists in Higher Educational Institutions. *Young scientist.* 4 (44). 351–355. (in Ukr).
14. Vyntyuk Yu. V. (2017). System approach to the formation of professional competence of future psychologists. *Young scientist.* 5 (45). 296–300. (in Ukr).
15. Vyntyuk Yu. V. (2018). Components of professional competence of a professional psychologist. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine.* Series: pedagogical sciences. 2 (13). 104–115. (in Ukr).
16. Vyntyuk Yu. V. (2018). Model of formation of professional competence of future psychologists in the process of professional training. *Herald University of Cherkasy.* Series: Teachers of Science. 8. 42–48. (in Ukr).
17. Vyntyuk Yu. V. (2018). The urgent tasks of training future professional psychologists in educational activities from the standpoint of competence approach. *Young scientist.* 9 (61). 390–395. (in Ukr).
18. Vyntyuk Yu. V. (2018). Topical tasks of training of future professional psychologists in non-auditing activities. *Young scientist.* 10 (62). 571–576. (in Ukr).
19. Vyntyuk Yu. V. (2017). System approach to the formation of professional competence of future psychologists. *Young scientist.* 5 (45). 296–300. (in Ukr).
20. Lutaenko O. M. Formation of Professional Competence of Future Teachers in Modern Education: Theoretical Aspects: Retrived from http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O_Lutayenko_GI.pdf (in Ukr).
21. Ortinsky V. L. (2009). *Pedagogics of higher education: teaching. manual.* K.: Center for Educational Literature. (in Ukr).
22. Shabanova Yu. O. (2014). System approach in high school: under the arm. for the stud magistracy Dnepropetrovsk: NMU. (in Ukr).
23. Vyntyuk Yu. V. (2018). Components of professional competence of a professional psychologist. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine.* Series: pedagogical sciences. 2 (13). 104–115. (in Ukr).
24. Vyntyuk Yu. V. (2018). Components of professional competence of a professional psychologist. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine.* Series: pedagogical sciences. 2 (13). 104–115. (in Ukr).
25. Kuzminsky A. I. (2005). System of management of a higher educational institution. *Pedagogics of higher education: curriculum. manual.* K.: Knowledge. 473–485. (in Ukr).

VINTYUK Yuriy,

Ph.D in Psychology, Associate Profrssor of the Theoretical and Practical Psychology Department,
Natoinal University “Lviv Polytechnic”

THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION WORK SYSTEM ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Abstract. Introduction. The preparation of specialists in higher education institution in modern conditions requires the creation and implementation of an appropriate structure that corresponds to the world pedagogical requirements. Taking into account the tasks that the domestic education system is faced with today, many issues of the organization and functioning of the higher education institution work system on the formation of professional competence of future specialists and practising psychologists, in particular, deserve a detailed consideration because of the need for its reorganization.

Purpose. To consider the system of work of the higher education institution on the formation of professional competence of future psychologists in modern conditions.

Methods. Analysis, synthesis, abstraction, concretization, systematization, generalization.

Results. As a result of the analysis of publications on the subject matter, the peculiarities of creation and functioning of the higher education institution system on the formation of professional competence of specialists in modern conditions have been established. Referring to them, the main elements of the system of higher education in relation to the formation of professional competence of future professional psychologists in the process of their preparation in higher education are considered.

Originality. The system of higher education institution, which is intended on the formation of professional

competence of future professional psychologists, and also its main components are considered. It is indicated the main components for each constituent and the nature of the links between them. The considered system adequately reproduces the real process of preparation of future professional psychologists in a higher education institution. The obtained results can be used both for the establishment and management of the education process and also for its further improvement.

Conclusion. 1. The review of literary sources on the subject matter gives us the opportunity to establish that domestic and foreign scientists have the necessary developments that allow us to clarify various aspects of the organization and functioning of the higher education institution system on the formation of professional competence of future specialists in modern conditions. 2. Taking into account the data of the conducted analytical research and existing experience, it is possible to establish the necessary components which is needed for the creation of the higher education institution system on the formation of professional competence of future psychologists, as well as to highlight the peculiarities of their functioning as elements of a holistic system. 3. The system of higher education institution on the formation of professional competence of future professional psychologists, created and suitable for solving practical problems, has the necessary opportunities to optimize the process of their preparation.

aration and obtain the desired results, that is, to achieve the goal of the education process.

Annotation. The article deals with the system of work of higher education institution on the formation of professional competence of future psychologists in modern conditions. An overview of scientific publications on the subject matter has been implemented. The main components of the system of work of the higher education institution on the preparation of specialists are established. The main principles of organization of the system of the educational institution, regarding the formation of professional competence of future specialists are revealed. The peculiarities of the functioning of the system of higher

education institution in relation to the formation of professional competence of future professional psychologists are considered. The conclusions of the scientific work were made and the prospects of further researches were outlined.

Keywords: higher education institution work system; formation of professional competence; organization and functioning of higher education system; preparation of future professional psychologists.

Одержано редакцією 17.01.2019
Прийнято до публікації 22.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-120-124
ORCID 0000-0001-6754-0026

МАРУЩАК Марія Іванівна,

доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри функціональної і лабораторної діагностики,
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського»
e-mail: marushchak@tdmu.edu.ua

УДК 378.147.227 – 378.147.34

ВАГОМІСТЬ КОМПОНЕНТІВ КРЕАТИВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті проаналізовано особливості розвитку креативної складової професійної підготовки студентів-медиків у закладах вищої освіти та розроблено кваліметричну модель оцінювання креативності студентів медичного факультету. Встановлено, що для розвитку креативного потенціалу студента-медика найбільш важливими є мотивація на професійний розвиток і успіх, творча уява й оригінальність мислення, а також рішучість та атракція.

Ключові слова: креативність; професійна підготовка; заклади вищої медичної освіти.

Постановка проблеми. Протягом останніх років значно зросла зацікавленість науки і практики до проблеми креативності через високі вимоги суспільства до кваліфікованого працівника. При цьому наукові підходи до креативності розглядаються у контекстах психології, педагогіки, економіки, менеджменту, регіональних і урбаністичних досліджень тощо. Аналіз наукових джерел свідчить про розмаїття визначень поняття «креативність», які базуються на відомих теоріях і концепціях Дж. Гілфорда й Е. П. Торренса, Д. Б. Богоявленської, М. Волаха і Н. Когана, С. Медника, А. Г. Маслоу, Р. Стернберга і Д. Лаверті, В. М. Дружиніна і Н. В. Хазратової [1–5]. У широкому значенні креативність тлумачать як «сукупність властивостей особистості, що забезпечує її входження у творчий процес» [6]. Дотримання принципу креативності у професійній підготовці майбутніх лікарів, зокрема нав-

чально-виховному й дослідницькому процесі, полягає у максимальній орієнтації на творчість у навчальній й науковій діяльності, що передбачає не прості дії за отриманим зразком, аналогією, а передусім формування у студентів здатності самостійно знаходити шляхи вирішення поставлених завдань, які не зустрічалися раніше. Серед диференціальних ознак креативності можна виокремити такі: уміння сформулювати проблему, побачити в ній якнайбільше зв'язків; гнучкість як уміння розуміти та сприймати нові погляди й думки; розширення, вихід за межі традиційного; оригінальність, що полягає у відмові від стереотипності в мисленні та діяльності тощо.

Мета статті. Розробити кваліметричну модель оцінювання креативності студентів медичного факультету ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського» на основі виділених компонентів креативної складової професійного мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі проведеного літературного аналізу було виділено компоненти (мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивно-дивергентний та комунікативний) креативної складової професійного мислення медика, які характеризувалися певними показниками.

Мотиваційний компонент включав мотивацію на успіх і творчість, саморозвиток, узгодженість мотивів, цінностей

та цілей, розуміння соціальної значущості продуктів професійної діяльності. Емоційно-вольовий компонент включав емоційну стійкість, професійну витримку, готовність до ризику, рішучість у прийнятті рішень, організованість. Когнітивно-дивергентний компонент включав рухливість, пластичність та оригінальність мислення, асоціативність, інтуїтивну здібність, здатність до перетворення та прогнозування, винахідливість, творча уява, досвід творчої (продуктивної) діяльності. Комунікативний компонент характеризувався легкістю спілкування, схильністю до самопрезентації, незалежністю, емоційною стійкістю у спілкуванні, схильністю до маніпуляцій, експресивністю та атракцією.

З метою експертної оцінки значущості компонентів креативної складової професійного мислення майбутніх медиків була залучена група експертів у кількості 7 осіб. До складу експертів увійшли науково-педагогічні працівники теоретичних і клінічних кафедр ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського», які здійснюють професійну підготовку фахівців цього напрямку, мають стаж педагогічної роботи не менше 10 років і вчене звання не нижче доцента.

Встановлено, що серед факторів, які складають креативність, експерти найбільш значущим відзначають когнітивно-дивергентний компонент (табл. 1). Згідно літературних джерел, складовими когнітивного компоненту креативної компетентності є дивергентне мис-

лення та дивергентна діяльність, загальні і спеціальні знання та навички. Про сформованість когнітивного компоненту креативної компетентності свідчать уміння вербально висловлювати свою думку, швидкість знаходження відповіді у процесі вирішення завдань, знання загальноприйнятих способів вирішення завдань, здатність бачити нове у звичайному, розуміння сутності проблеми, здатність до аналізу та синтезу [7, 8].

Другим за вагомістю експерти відзначають в однаковій мірі мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти. На думку більшості дослідників, критеріями ступеня сформованості цих компонентів виступають демонстрація інтелектуальних здібностей, прагнення виявляти креативні здібності, реалізація творчого потенціалу, потреба у розширенні можливого, потреба у відстоюванні своєї думки, відкритість та інтерес до невідомого, зацікавленість у вирішенні проблем, які виникають [9].

Найменше значення у формуванні креативної компетентності, на думку експертів, належить комунікативному компоненту, який полягає у вмінні легко спілкуватися, умінні давати декілька правильних відповідей на одне питання, умінні пропонувати різноманітні ідеї в незвичайних ситуаціях, умінні відстоювати свою думку та приймати думку іншого.

Оцінки експертів вважаються правильними, оскільки показник невідповідності їх думок склав до 5 %, при допустимому значенні до 20%.

Таблиця 1

Значущість компонентів креативності
(за результатами анкетування групи експертів – викладачів ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України»)

Фактор	Експерти							п	вагомість
	1	2	3	4	5	6	7		
Емоційно-вольовий компонент	2	3	2	2	3	4	2	18	0,26
Когнітивно-дивергентний компонент	4	4	3	4	4	3	4	26	0,37
Мотиваційний компонент	3	2	4	3	2	1	3	18	0,26
Комунікативний компонент	1	1	1	1	1	2	1	8	0,11
Сума								70	

Наступним етапом було встановити вагомість кожного критерію, що характеризує окремі компоненти креативної компетентності. Встановлено, що найбільше значення у формуванні когнітивно-дивергентного компоненту кре-

ативності, на думку експертів, є пластичність, оригінальність мислення (0,30) і творча уява (0,30), дещо менший вплив має здатність до перетворення (0,17). Найменший вплив на формування когнітивно-дивергентного компоненту кре-

ативності мають допитливість і прогнозування.

Аналіз результатів роботи експертів вказує на те, що у формуванні мотиваційного компоненту креативності мають мотивація на професійний розвиток і мотивація на успіх, значно менший вплив на мотиваційний компонент креативності має розуміння значущості наукових досліджень (0,17).

Встановлено, що у формуванні комунікативного компоненту креативності мають значення атракція та легкість у спілкуванні, дещо менший впливають незалежність та емоційна стійкість, значно менший вплив на комунікативний компонент креативності мають схильність до самопрезентації (0,11) і здатність до маніпуляції (0,10).

Атракція, згідно визначень дослідників, це виникнення розуміння і прийняття один одного під час взаємодії індивіда з індивідом, коли узгоджуються дії та встановлюються позитивні взаємини, в результаті чого формується інтегральне стійке почуття прихильності до іншої людини. При цьому особливу роль у формуванні атракції має емпатія, яка

пов'язана із почуттям захищеності, неодоковості людини. Це зменшує емоційну напругу, що зумовлює почуття вдячності до їх носія [10].

У формуванні емоційно-вольового компоненту креативності, на думку експертів, має рішучість (0,32), вагомим також є готовність до ризику (0,23), практично в однаковій мірі мають вплив на емоційно-вольовий компонент організованість (0,19) і наполегливість (0,17), тоді як найменше впливає професійна витримка (0,10).

Дослідниками встановлено, що креативність можна сформувані, стимулюючи у студентів допитливість, рішучість, відкритість для нових способів розв'язання проблем, отримання досвіду шляхом проб і помилок, оцінюючи ризики і переваги [11].

Тому, застосування методу експертного оцінювання та обробка його результатів через аналіз ієрархій дозволили сформувані множини найбільш важливих показників розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх лікарів, які складають креативний профіль фахівця (рис. 1).

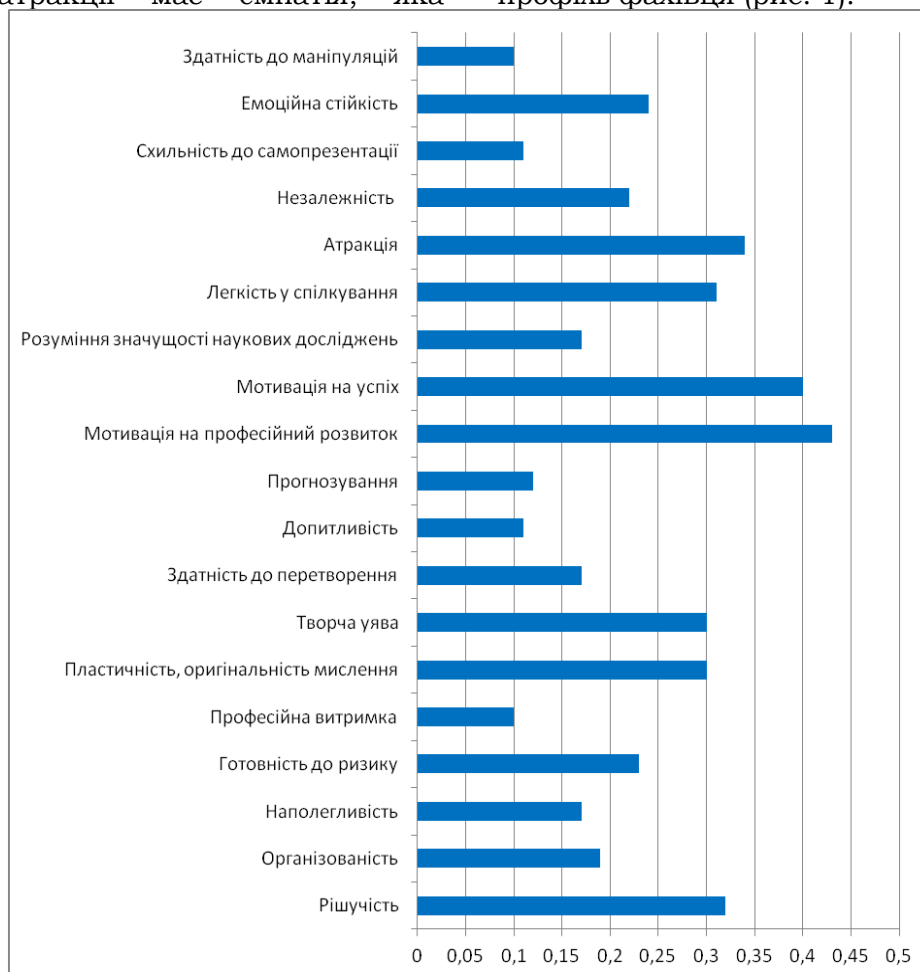


Рис. 1. Вагомість критеріїв основних компонентів креативності студентів медичного факультету ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України»

Серед компонентів креативності домінуючим є мотиваційний компонент, який впливає на активність дослідницької діяльності студента у стінах вишу, на кар'єрний його ріст. Не менш важливими факторами, які мають вагоме значення у формуванні креативності є творча уява, пластичність та оригінальність мислення поруч із атракцією, що є надзвичайно важливим для професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі медицини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Для розвитку креативного потенціалу як складової професійного розвитку студента-медика найбільш важливими є мотивація на професійний розвиток і успіх, творча уява й оригінальність мислення, а також рішучість та атракція.

У перспективі на основі експертної оцінки планується оцінити рівень сформованості креативності у студентів медичного факультету медичного університету.

Список бібліографічних посилань

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 320с.
2. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность. *Психологический журнал*. 1996. Т.15. №4. С. 83–93.
3. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности. *Психологический журнал*. 1998. Т.9. №2. С. 144–160.
4. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием микросреды : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология». М., 1994. 16 с.
5. Guilford J.P. The Nature of Human Intelligence. New York: Mc-Gaw Hill. 1967. 164 p.
6. Артемова О.И. Креативність як засіб розвитку мовлення учнів. *Еврика*. 1998. № 1. С. 59–61.
7. Гильмутдинова Р.У. Креативная компетентность и ее структура *Акмеология*. 2013. № 4. С. 46–49.
8. Кириченко Р.В. Особливості розвитку креативності майбутніх педагогів. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць

Інституту психології імені Г. С. Костюка. Київ: Інформаційно-аналітичне агентство. 2013. Том X: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 25. С. 185–193.

9. Воробйова Т. Психологічні особливості формування творчої особистості вчителя й учня. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. Вип. 43. С. 111–113.
10. Косенко А.В. Роль міжособистісної атракції у спілкуванні. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2016. № 24.Т. 2. С. 165–167
11. Кузьменко Н. Формування креативності студентів технічних університетів у процесі позааудиторної виховної роботи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2016. Вип. 2. С. 1–10.

References

1. Bogoyavlenskaya, D.B. (2002). Psychology of creative abilities: Textbook. manual for student higher studying routine. Moscow: Academia. 320 p.
2. Druzhinin, V.N., Khazratova, N.V. (1996). Experimental study of the forming influence of the medium on creativity. *Psychological Journal*. 15(4), 83–93.
3. Sternberg, R., Grigorenko, E. (1998). The Investment Theory of Creativity. *Psychological Journal*. 9(2), 144–160.
4. Khazratova, N.V. (1994). Formation of creativity under the influence of micro-environment (Ph.D Dissertation in Psychology). Thesis. Moscow. 16 p.
5. Guilford, J.P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGaw Hill. 164 p.
6. Artemova, O.I. (1998). Creativity as a means of development of students' speech. *Eureka*. 1, 59–61.
7. Gilmudinova, R.U. (2013). Creative competence and its structure *Akmeologiya*. 4, 46–49.
8. Kirichenko, R. V.(2031). Features of development of creativity of future teachers. Actual problems of psychology: a collection of scientific works of the Institute of Psychology. Kyiv: Information and Analytical Agency. X(25), 185–193.
9. Vorobyova, T. (2012). Psychological peculiarities of formation of the creative personality of a teacher and student. *Psychological-pedagogical problems of rural school*. 43, 111–113.
10. Kosenko, A.V. (2016). The role of interpersonal attraction in communication. *Scientific Herald of the International Humanitarian University. Ser: Philology*. 24(2). P. 165–167.
11. Kuzmenko N. (2016). Formation of creativity of students of technical universities in the process of non-auditing educational work. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. 2, 1–10.

MARUSHCHAK Mariya,

Doctor in Medicine, Professor, Chair of Functional and Laboratory Diagnostics Department,
I. Ya. Horbachevsky Ternopil State Medical University

THE VALIDITY OF CREATIVITY COMPONENTS IN FUTURE DOCTORS' PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. Introduction. Over the past years, the interest of science and practice to the issue of creativity due to the high demands of the society to a skilled worker has increased significantly.

The purpose of the article is to develop a qualimetric model for assessing the creativity of the medical faculty students of I. Ya. Horbachevsky Ternopil State Medical University on the basis of the selected components of the creative component of professional training.

The methods of analysis, synthesis, qualimetric analysis are used in the paper.

Results. It is stated that among the factors that make up creativity, experts point out the most significant cognitive-and-divergent component. The second most valued factor that experts highlight is the same motivational and emotional-and-volitional components. The least value in the formation of creative competence, according to experts, belongs to the communicative component.

According to experts, the most important factor in the formation of the cognitive-and-divergent component of creativity is plasticity, originality of thinking (0.30) and creative imagination (0.30), somewhat less influence has the ability to transform (0.17).

Originality. The application of the method of expert evaluation and the processing of its results through the analysis of hierarchies allowed to form a set of the most important indicators of the development of the creative component of professional thinking of future physicians, which constitute a specialist's professional profile.

Conclusion. For the development of creative potential as a component of a medical student's professional development, motivation for professional development and

success, creative imagination and originality of thinking, as well as determination and attraction are the most important.

Keywords: *creativity; professional teaching; establishments of higher medical education.*

Одержано редакцією 21.01.2019
Прийнято до публікації 28.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-124-130

ORCID 0000-0001-8071-3905

КОМАР Олег Станіславович,

доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
e-mail: komar_os@ukr.net

УДК 37.016:62]:613

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено аналізу особливостей неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні. На основі системного підходу виокремлено властивості системи професійної підготовки вчителів англійської мови. Проаналізовано зміст основних законодавчих та нормативних документів, які регулюють питання неперервної професійної освіти вчителів, і зокрема вчителів англійської мови. Виокремлено основні характеристики неперервної освіти вчителів англійської мови з огляду на зв'язок української системи освіти з Болонським процесом та поступове входження до європейського освітнього простору. Здійснено огляд новітніх програм і теоретико-методичних підходів до підготовки майбутніх учителів англійської мови в педагогічних ЗВО та їхньої післядипломної освіти.

Ключові слова: *неперервна професійна освіта; підготовка вчителя; післядипломна освіта; вчитель англійської мови; система, компетенції.*

Постановка проблеми. Упродовж періоду незалежності України відбувається її інтеграція у світову спільноту на різних рівнях – політичному, економічному, культурному, що, безперечно, зумовило кардинальні зміни всіх галузей життя українського суспільства, зокрема й системи освіти. Входження України до єдиного світового економічного простору передбачає виконання низки нових завдань, пов'язаних з потребою теоретичного осмислення тенденцій розвитку освіти й педагогічної науки як чинників, які визначають прогрес.

Важливою проблемою сьогодення є професійна підготовка вчителів англійської мови, яка допоки не повною мірою відповідає актуальним та оновленим вимогам суспільства і не може забезпечити

достатній рівень розвитку їхньої педагогічної компетентності. Ключовою проблемою постає пошук ефективних шляхів вирішення проблем організації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу професійної підготовки вчителів-професіоналів, здатних до якісної організації всіх ланок особистісно-орієнтованого педагогічного процесу, до творчої самореалізації, до виконання нового суспільного замовлення тощо.

Проблемі неперервної освіти присвячено праці ряду відомих українських учених. Так, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Коваленко, Г. Костюк, В. Олійник висвітлювали наступність загальної професійної підготовки студентів та неперервність освіти дорослих. У роботах А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Галузинського, В. Козакова, І. Лернера, А. Матюшкіна, І. Харламова досліджувалися різні сторони функціонування системи неперервної освіти. Г. Балл, І. Бех, О. Пехота, В. Рибалка, С. Сисоева розглядають професійну підготовку майбутніх фахівців у контексті особистісного спрямування. Розвиток теорії і практики підготовки майбутніх учителів іноземних мов представлено у працях В. Андрієвської, С. Ніколаєвої, Ю. Пасова, З. Цветкової та ін. Проте, проблемі організації та забезпечення якісної неперервної освіти вчителів англійської мови у працях сучасних дослідників освіти надається недостатньо уваги.

Мета статті. Аналіз особливостей української системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система освіти постає ієрархічною структурою, розвиток якої визначається, передусім, освітньою політикою, яка проводиться в державі. Основною характеристикою розвитку сучасної системи освіти в Україні є оновлення всіх її ланок – від дошкільної до вищої, модернізація змісту освіти, підходів, методів і засобів освітньої діяльності, впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

На нашу думку, систему професійної підготовки вчителів англійської мови можна визначити як упорядковану сукупність елементів, що знаходяться в певних функціональних зв'язках і відношеннях один з одним, створюючи цілісність і єдність. Елементом системи професійної підготовки вчителів англійської мови постає функціонально відособлений об'єкт, що не підлягає подальшій декомпозиції в аспекті поставленого завдання системного аналізу та виконує свою локальну цільову функцію професійної підготовки вчителів.

З огляду на наведені вище аргументи, можна виокремити такі властивості системи професійної підготовки вчителів англійської мови [1]:

- *цілісність і декомпозиційність*, що дають змогу системі професійної підготовки вчителів англійської мови проявлятися цілісною сукупністю елементів, які взаємодіють один з одним;

- *структурованість* – передбачає наявність певної організаційної структури системи професійної підготовки вчителів англійської мови, що складається із взаємозв'язаних об'єктів і суб'єктів управління, які реалізують мету якісної професійної підготовки вчителів англійської мови;

- *зв'язок*, котрий засвідчує поєднання багатьох елементів системи професійної підготовки вчителів англійської мови;

- *складність*, яка полягає в наявності значної кількості елементів; у складному характері взаємодії між окремими елементами; складності функцій, що виконуються системою; наявності складної організації управління; в можливості дії на систему істотної кількості внутрішніх і зовнішніх чинників.

У системі базової освіти, впродовж навчання в закладах вищої педагогічної освіти, майбутніх учителів англійської мови цілеспрямовано готують до професійної діяльності. Зміст такої підготовки визначається державними стандартами, впорядковується відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик педагогічної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)), ґрунтується на поєднанні теорії з педагогічною практикою. У результаті майбутні вчителі англійської мови отримують певне коло професійних уявлень, відбувається їх первинне становлення як педагогів, формується їхня професійна компетентність на засадах фундаменталізації науково-педагогічних знань.

Остаточне ж формування, суб'єктне становлення і професійний розвиток учителя англійської мови здійснюється в системі післядипломної педагогічної освіти [2], яка вважається обов'язковою ланкою у професіоналізації вчителя англійської мови, що охоплює період його професійного життя, починаючи з моменту отримання диплома про закінчення вищого педагогічного навчального закладу, та триває впродовж усієї фахової діяльності, носить систематичний, цілеспрямований, пролонгований і перманентний характер.

Нині питання впливу неперервної освіти на професійний розвиток учителів, зокрема учителів англійської мови, знаходяться у фокусі педагогічних досліджень. Це зумовлено, насамперед, постійними змінами, що відбуваються в сучасному освітньому просторі України. Зокрема, перехід на нові Державні стандарти (згідно з постановами Кабінету Міністрів України від 20.04.11 р. № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» та «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної освіти» від 23.11.11 р. № 1392) вимагає особливої уваги до забезпечення відповідного рівня готовності вчителів англійської мови до впровадження його положень в освітній процес [3; 4].

Упровадження реформ Болонського процесу на рівні вищої педагогічної освіти в Україні позначилося на підготовці вчителів англійської мови й започаткувало позитивні зміни як в організаційному, так і в змістовому аспектах. Насамперед, істотно змінився соціокультурний контекст вивчення англійської мови. Значно

зросла її освітня та самоосвітня функції, професійна значущість на ринку праці загалом, що спричинило посилення мотивації до вивчення англійської мови як мови міжнародного спілкування, тобто *lingua franca*.

Болонський процес, на думку В. Андрущенка й В. Бондаря, є масштабною структурною реформою вищої освіти, який активував і посилив ті перетворення, що стали характерними для Європи. Більшість із них пов'язана з пошуком критеріїв порівняння й сумісності освітніх систем, інструментів і механізмів їхньої коректної конвергенції. Насамперед, це введення нових структур кваліфікації; прийняття зіставних ступенів кваліфікацій європейського простору вищої освіти («бакалавр – магістр – доктор»); застосування компетентнісного підходу як прояв нової студентоцентрованої орієнтації у предметних галузях; зростання міжнародної довіри до дипломів (ступенів, кваліфікацій) на основі високої якості вищої освіти та введення інструменту зіставлення документів про вищу освіту – *Diploma Supplement*; формування європейського контролю й акредитації, що базуються на єдиних критеріях. Згадані перетворення передбачають утвердження єдиних підходів до забезпечення якості вищої освіти, до розроблення навчальних матеріалів, що дають змогу представити їх мовою компетенцій і результатів на основі збереження національних культурно-освітніх традицій та ознак освітніх систем [5, с. 22].

Участь України в Болонському процесі та приєднання до Європейського простору вищої освіти поклало відповідальність за якість професійної підготовки вчителів англійської мови, насамперед, на ЗВО, з акцентом на необхідності переоцінки усталених підходів у практиці їхньої підготовки та актуалізуючи потребу в науковій концепції, яка містила теоретичне обґрунтування практичних шляхів для неперервної освіти сучасного вчителя англійської мови.

У вищій освіті України відбулися значні зміни на законодавчому рівні: Концепція мовної освіти в Україні (2011) [6], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012) [7], Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, проект «Шкільний вчитель нового покоління» (2013), Закон про вищу освіту (2014), Указ Пре-

зидента **України** № 641/2015 від 16.11.2015 «Про оголошення **2016** року Роком **англійської мови в Україні**» (2015), проект удосконалення фахової майстерності вчителів англійської мови «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов (2016), метою яких є поліпшення іншомовної освіти в Україні.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки зазначено, що стратегія розвитку національної системи освіти має формуватись адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, чим забезпечиться стійкий рух і розвиток України в першій половині XXI ст., інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір [7].

Як засвідчують проаналізовані нормативні документи, професійна підготовка вчителів англійської мови має не вузький предметно-зорієнтований освітній характер, а радше такий, що забезпечує взаємозв'язок культурних, соціальних та професійних аспектів, усвідомлення майбутнім учителем власних можливостей у широкому соціальному й професійному контексті.

Поетапний розвиток іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) й перехід студентів на вищі стадії продуктивності методичної компетенції стали можливі завдяки організаційно-технологічному забезпеченню процесу неперервної професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови. Організація технологічного складника процесу формування ІКК залежить від етапу її формування відповідно до рівнів освіти й років навчання. Зокрема, виокремлення потребують такі етапи: допрофільний етап (бакалаврат – 1 і 2 курси навчання), профільний професійний етап (бакалаврат – 3 і 4 курси навчання), професійний просунутий етап (магістратура – 1 і 2 курси навчання) [8].

Міністерство освіти України і Британська Рада в Україні спрямовують теоретичну та практичну допомогу викладачам українських ЗВО в розвитку й удосконаленні їхніх професійних умінь і навичок, що сприяє підготовці вчителів англійської мови. Завдяки тісній співпраці з Британською Радою викладачі та студенти факультетів/інститутів іноземних мов педагогічних ЗВО мають доступ до користування веб-ресурсами Британ-

ської Ради та онлайн-бібліотекою Інституту викладання мов (Велика Британія). Метою такої діяльності стало створення та впровадження нової програми підготовки вчителів англійської мови у вищих педагогічних навчальних закладах України – «Шкільний вчитель нового покоління».

Відповідно до наказу МОН України №871 від 12.08.2015 року «Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови» розпочалося пілотування нової програми з методики навчання англійської мови, яке проводять в 15 педагогічних ЗВО України: Вінницькому гуманітарно-педагогічному коледжі; Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського; Житомирському державному університеті імені Івана Франка; Київському університеті імені Бориса Грінченка; Комунальному вищому навчальному закладі «Запорізький педагогічний коледж»; Кременчуцькому педагогічному коледжі імені А. С. Макаренка; Криворізькому національному університеті; Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького; Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя; Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка; Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника; Прилуцькому гуманітарно-педагогічному коледжі ім. І. Я. Франка; Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини; Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди; Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича.

Програма експерименту, яка стала складником реформи професійної підготовки педагогів, репрезентувала загальні цінності вчителя іноземної мови ХХІ століття [9]. У змісті програми наявна низка інноваційних тенденцій підготовки майбутніх учителів англійської мови, зокрема [8]:

- оновлення змісту навчання, зміщення акценту з теоретичної на практичну підготовку та формування компетентностей учителя англійської мови;
- зміщення акценту з теоретичної підготовки на практичну (в аспекті дисципліни «Методика навчання іноземних мов»);

- зміщення акценту під час навчального процесу з учителя на учня;

- напрацювання компетенцій, а не вивчення теорії, оцінювання не знань, а вмінь;

- збільшення кількості модулів (21 модуль), які відповідають європейським стандартам освіти (введено абсолютно новий модуль – навчання іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами);

- викладання виключно іноземною мовою з використанням інформаційних технологій (ІТ);

- напрацювання у студентів таких компетентностей, як навчання впродовж життя, загальна культурна компетентність, планування професійного розвитку та життя у громадянському суспільстві;

- вивчення курсу «Методика навчання іноземних мов» три роки замість одного або двох семестрів (залежно від ЗВО, кількість годин, відведених на методику, збільшено до 660 год.).

Варто зазначити, що відповідно до програми змінено умови проходження педагогічної практики. В останнє десятиріччя під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі англійської мови отримують широкі можливості для застосування професійних компетенцій. Зокрема, для бакалавра середньої освіти – майбутнього вчителя англійської мови основної школи з чотирирічним терміном навчання – виробнича педагогічна практика традиційно розпочинається в VIII семестрі і триває 6 тижнів. Для магістранта – вчителя англійської і другої іноземної мов та зарубіжної літератури основної та старшої школи – педагогічна практика розпочинається в II семестрі і триває від 4 до 6 тижнів залежно від спеціальності. Проте, програма «Шкільний учитель нового покоління» вносить кардинальні зміни в процес організації педагогічних практик та робить їх інтегрованими у навчальний процес, зберігаючи при цьому виробничу педагогічну практику на ОС «бакалавр» у VIII семестрі тривалістю 6 тижнів.

Готовності вчителів англійської мови до кардинальних нововведень, що відбудуться впродовж реформування освітньої галузі України, можна буде досягти засобами системної взаємодії базової додипломної освіти майбутніх вчителів англійської мови й післядипломної освіти фахівців. Офіційного статусу післядип-

ломна освіта набула в Законі України «Про освіту» (1991 р.) як система зі своєю структурою та ієрархією. Законом України «Про вищу освіту» (2002 р.) було визначено її сутність, мету, завдання та основні напрями діяльності. Згодом їх було дещо уточнено в новому Законі «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, у зв'язку з прийняттям якого, положення попереднього утратили чинність [10]. Відповідно до оновлених законів, метою вищої освіти проголошується «підготовка конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [4].

Мета післядипломної освіти полягає в задоволенні індивідуальних потреб громадян в особистісному та професійному зростанні, а також забезпеченні потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно й відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства [11].

Післядипломна педагогічна освіта покликана забезпечувати неперервне професійне зростання, розвиток творчого потенціалу, професійне й особистісне вдосконалення та самореалізацію педагога, а відтак, його професіоналізацію, що трактується як опанування професією. Цей процес є цілеспрямованим, довготривалим і відкритим, тому він має потужні можливості для досягнення вершин професійної майстерності вчителів, розвитку їхнього професіоналізму, педагогічної культури, що мають стати закономірним результатом впливу післядипломної освіти на особистість фахівця. Післядипломна педагогічна освіта містить чотири основні структурні складники, в аспекті яких вона має бути здатна реалізувати окреслену мету, компонентами якої є: спеціалізація, перепідготовка, підвищення кваліфікації та стажування [12].

Ми вважаємо підвищення кваліфікації центральною ланкою сучасної післядипломної освіти. На цьому наголошено в положеннях Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), де її основними завданнями визначено необхідність задоволення інтересів громадян у постійному підвищенні про-

фесійного рівня відповідно до потреб ринку праці, здійснення соціального захисту; забезпечення потреби суспільства й держави у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях [3].

В Україні підвищення кваліфікації вчителів англійської мови відбувається за напрямками: навчання що п'ять років на курсах підвищення кваліфікації різної тривалості в системі післядипломної педагогічної освіти, зокрема, в закладах підвищення кваліфікації (інститутах, академіях); здійснення методичної роботи на базі районних (міських) методичних кабінетів (центрів) англійської мови відповідно до річних планів їх роботи; участь у регіональних, Всеукраїнських та міжнародних навчально-методичних та науково-практичних семінарах і конференціях; участь у літніх та зимових школах підвищення фахової майстерності; постійна самоосвіта тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інтеграція української системи освіти до європейського простору вищої освіти, приєднання до Болонської декларації зумовили певну зміну парадигми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови та спричинили низку змін – як позитивних, так і негативних. Позитивні зміни полягають у переорієнтації цілей педагогічної освіти на розвиток, передусім, соціокультурної та професійної компетенцій педагога; уніфікації та стандартизації навчальних планів і програм підготовки вчителів англійської мови; переході до гнучких, компетентісно зорієнтованих навчальних планів модульного зразка; збільшенні кількості годин для самостійної роботи студентів; розширенні та оновленні змісту методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови; створенні нової теорії і методики підготовки вчителів англійської мови у процесі інтегрованої педагогічної практики; використанні інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення й викладання англійської мови; запровадженні інноваційних педагогічних технологій в освітній процес педагогічних ЗВО.

Негативні зміни, проте такі, що піддаються коригуванню, полягають у зменшенні кількості аудиторних годин для практичного вивчення англійської мови; недостатності рівня мотивації до участі в міжнародній академічній мобільності студентів факультетів/інститутів іноземних мов, відсутності гнучкої, науково-

обґрунтованої системи атестації (сертифікації) методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови, а також недостатньому рівні сформованості інформаційної компетенції як студентів, так і викладачів педагогічних ЗВО.

Здійснене дослідження не є вичерпним, а відтак, відкриває перспективи подальших розвідок інноваційних форм і методів організації та змістового наповнення процесу неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні на ґрунті, зокрема, європейського досвіду.

Список бібліографічних посилань

1. Шандрук С. Професійна підготовка вчителів іноземних мов: реформування педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 23. Частина 2. С. 292–298.
2. Зубко А. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: монографія. Херсон: Айлант, 2006. 124 с.
3. Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI століття. Київ: Райдуга, 1994. 62 с.
4. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 7. С. 13–17.
6. Концепція мовної освіти в Україні. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_e_education.doc
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>
8. Безлюдна В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): теорія і практика: монографія. Умань: Сочинський [вид.], 2017. 342 с.
9. Training Begins for new Generation School Teachers. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/Training-Begins-for-New-Generation-School-Teachers>
10. Прымакова В. Післядипломна освіта вчителів початкових класів у структурі неперервної освіти України. *Молодий учений*. 2016. №2 (29). С. 329–332.
11. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні. *Матеріали Всеукраїнського з'їзду працівників освіти* (секція «Післядипломна освіта»). Київ: ЦППО, 2001. С. 4.
12. Положення про післядипломну освіту в Україні: Проект. Київ: Друкар, 1997. С. 2.

References

1. Shandruk, S. (2017). Shandruk, S. Professional training of foreign language teachers: reforming pedagogical education. *Pedagogical Education: Theory and Practice*. 23. 2. 292–298.
2. Zubko, A. (2006). Organization of educational process in the system of professional development of teaching staff: monograph. Kherson: Ailant. 124 p.
3. The State National Program "Education": Ukraine XXI Century (1994). Kiev: Rainbow. 62 p.
4. About Higher Education. Law of Ukraine dated 01.07.2014 № 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Andrushchenko, V., Bondar, V. (2009). Modernization of pedagogical education in accordance with the challenges of the 21st century. *Pedagogical discourse*. 4. 17–23.
6. Concept of language education in Ukraine. Retrieved from http://osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_e_education.doc
7. National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021. Retrieved from <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>
8. Bezliudna, V. (2017). Professional training of future teachers of foreign languages in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (1948–2016): theory and practice: monograph. Uman: Publisher Sochynskiy. 342 p.
9. Training Begins for new Generation School Teachers. Retrieved from <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/Training-Begins-for-New-Generation-School-Teachers>
10. Prymakova, V. (2016). Postgraduate education of primary school teachers in the structure of continuing education of Ukraine. *Young scientist*. 2 (29). 329–332.
11. Concept of development of postgraduate education in Ukraine. *Materials of the All-Ukrainian Congress of Education Workers* (section "Postgraduate Education"). Kyiv: TSIPPO. 4.
12. Regulation on Postgraduate Education in Ukraine: Project. (1997). Kiev: Printing. 2.

KOMAR Oleh,

Associate professor of Department of the English Language and Methods of Its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

CHARACTERISTICS OF LIFE-LONG PROFESSIONAL EDUCATION OF UKRAINIAN TEACHERS OF ENGLISH

Abstract. Introduction. One of important problems of today is the professional education of the English language teachers, which does not fully correspond to actual and up-to-date demands of the society and can not provide sufficient level of development of their pedagogical competence. The key problem is finding effective ways to solve the problems of organizing continuing professional education of the English language teachers, providing necessary and sufficient conditions for improving the process of professional education of teachers, capable of quality organization of all the aspects of the person-oriented educational process, creative self-realization, implementation of the new social demand etc.

The purpose of the study is to analyze the peculiarities of the Ukrainian system of continuing professional education of the English language teachers.

The methods of systemic analysis, synthesis and expert analysis are used in the article.

Results. The content of the main legislative and normative documents, regulating the question of continuing professional education of teachers, and in particular English teachers, is analyzed. Main characteristics of continuing education of English teachers are distinguished, caused by participation of the Ukrainian education system in Bologna process and its introduction into the European educational dimension. A review of the latest programs and theoretical and methodological approaches to education of the future English language

teachers in pedagogical HEI and their post-graduate education is done.

Originality. It lies in the systemic analysis of the peculiarities of continuing professional education of the English language teachers in Ukraine starting from the undergraduate level and up to lifelong in-service CPD.

Conclusion. The study opens the prospect for further research of innovative forms and methods of organization and content provision of the process of continuing profes-

sional education of the English language teachers in Ukraine, and the importance of European experience of the issue.

Keywords: continuing professional education, teacher education, post-graduate education, English language teacher, system, competences.

Одержано редакцією 21.01.2019
Прийнято до публікації 29.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-130-135

ORCID 0000-0001-9738-2778

МАРИНЧЕНКО Євгеній Олегович,

аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва,
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка,
e-mail: marinchenko1993@ukr.net

УДК 378

ДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються особливості специфіки та переваги дуального навчання перед традиційною системою підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Перераховано проблеми, які допоможе вирішити дуальна система навчання. Розглядається зарубіжний досвід впровадження елементів дуального навчання, яка демонструє високі показники якості освіти. Зроблено висновок, що елементи дуального навчання в сучасних умовах є однією з успішних моделей кооперації освіти і виробництва, яка може бути використана як інноваційний тип організації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Ключові слова: дуальне навчання; елементи дуального навчання; інноваційна підготовка педагога професійного навчання.

Постановка проблеми. Системна модернізація вищої освіти в постіндустріальному суспільстві вимагає як ефективного теоретичного обґрунтування, так і практичного втілення. Освітня система України вже давно перестала бути замкнутою, її торкнулися процеси глобалізації та інтернаціоналізації, насамперед Болонський процес, що вимагає істотного коригування освітньої політики вітчизняної системи освіти. Щоб не втратити свої переваги ця система повинна в найкоротші терміни стати більш конкурентною, більш технологізованою, більш гнучкою, більш людино-орієнтованою.

Ці тенденції передбачив відомий вчений, автор розробки «педагогіки добра» І. А. Зязюн, який стверджував, що «талановитий педагог – запорука успішності суспільства і держави, а основна місія педагога – прищепити любов не стільки до предмета, скільки до освіти» [2].

Вважаємо, що саме впровадження елементів дуального навчання під час

підготовки майбутніх педагогів професійного навчання спеціалізації 015.18 «Технологія виробництва і переробка продуктів сільського господарства» забезпечить, інтеграцію освітнього процесу в закладах професійної освіти та галузях сільськогосподарського виробництва, а систему вказаного навчання слід вважати дієвим засобом інноваційної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання в сучасних умовах.

Проведений аналіз наукових публікацій з досліджуваної проблеми (С. Амеліна, О. Новіков, В. Смірнова, В. А. Тешев) дозволяє стверджувати, що більшість дослідників визнають неможливість прямого копіювання дуального навчання, що набуло поширення у європейських країнах, але одночасно сходяться в тому, що аналіз дуальної форми створює передумови впровадження найбільш ефективних її елементів в системі освіти країн з ринковою економікою.

Зокрема, Ю. Левицький [5] розкриває значення та місце освіти у зв'язках із наукою та виробництвом; О. Голіченко [7] розглядає процес інтеграції освітньої галузі та виробництва з позиції налагодження ефективних схем кооперації та спеціалізації між учасниками цього процесу.

О. Амоша, А. Землянін, Г. Моїсєєв [3] пропонують удосконалити взаємодію науки, освіти та промислового виробництва шляхом створення науково-освітніх або освітньо-наукових комплексів асоціативного типу із залученням підприємств до підготовки кадрів безпосередньо в умовах виробництва.

Т. Кузнецова та Г. Китова [4] дослі-

джують стан інтеграції науки й освіти в російських реаліях, потреби й завдання поліпшення умов інтеграції на сучасному етапі розвитку.

В. Г. Хоменко [5] звертається до обґрунтування загальнонаукових засад розробки системи дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Мета статті полягає у пошуку впровадження дуального навчання в освітній процес під час підготовки майбутнього педагога професійного навчання спеціалізації 015.18 Технологія виробництва і переробка продуктів сільського господарства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дуальне навчання професійної освіти характеризується як освітній процес, що поєднує практичне навчання з частковою зайнятістю на виробництві та навчання в традиційному освітньому закладі. Дуальність означає «двуєдність, подвійність», «єдине організаційне ціле». Подібна форма професійної освіти виникла як продукт соціального партнерства, яке представляє собою механізм тісної взаємодії держави, освітніх установ і роботодавців з підготовки висококваліфікованого персоналу відповідно до потреб ринку праці [2].

Суть дуального навчання полягає у такій організації освітнього процесу, коли теоретична підготовка проводиться у навчальних закладах, а практична частина реалізується у межах виробничого процесу підприємства.

При цьому освіта не повинна бути лише самою теорією, вона має органічно поєднуватися з реальними практичними завданнями певної професійної галузі. В умовах глобалізації ринку освітніх послуг все більше молодих людей віддають перевагу тому освітньому напрямку, який забезпечить їм успішне працевлаштування на спеціальність, що користується попитом на сучасному ринку праці. І від освіти вони прагнуть перш за все оволодіння тими практичними навичками, наявність яких важлива для роботодавців – тобто в сучасних умовах професійна освіта, спрямована на підготовку фахівця конкретної спеціалізації, яка може поступово поліпшити класичну систему його підготовки. Зокрема, у межах нашого дослідження підготовку майбутнього педагога професійного навчання спеціалізації 015.18 «Технологія виробництва і переробка продуктів сільського гос-

подарства».

Така освітня система вдало реалізується в Німеччині, а її витoki беруть початок в системі учнівства, яке було поширене в арабських, азіатських та європейських країнах світу в найбільш ранні історичні епохи.

Сформована пізніше, особливо під впливом реформаторського руху в європейській педагогіці на рубежі XIX-XX століть, очолювана німецьким педагогом дослідником Георгом Кершенштайнером, концепція дуальної форми професійної освіти була законодавчо прийнята в довоєнній Німеччині як основний метод підготовки і виховання молодих робітників [1].

За оцінкою Міжнародного інституту моніторингу якості робочої сили (Швейцарія) Німеччина є одним з лідерів за рівнем кваліфікації кадрів, а її система дуальної освіти багато в чому є зразком для всього Європейського Союзу.

На сьогоднішній день дуальне навчання – одна з найефективніших форм підготовки кадрів в світі, яка широко поширена в промислово розвинених країнах і є основною системою підготовки кадрів більш ніж в 60 країнах [2].

Дуальне навчання відповідає інтересам всіх сторін, що беруть в ній участь – підприємства, навчальний заклад, держава. Для підприємств – це можливість підготувати для себе кадри, економія на витратах з пошуку і підбору працівників, їх перенавчання та адаптації. Для студентів дуальне навчання – шанс рано придбати самостійність, поліпшити своє фінансове становище і легше адаптуватися до дорослого життя. Вже під час навчання вони можуть отримувати за свою працю на підприємстві грошову винагороду, а після його закінчення – роботу, до якої добре підготовлені. У безумовному вииграші залишається і держава, яка ефективно вирішує завдання підготовки кваліфікованих кадрів для конкретних підприємств різних форм власності [7].

У Німеччині основне навантаження в галузі освіти лежить на підприємствах, які витрачають на підвищення професійної кваліфікації своїх співробітників понад 40 млрд. євро щорічно – більше, ніж обходиться державі утримання вишів. Держава підтримує підготовку фахівців на підприємстві, фінансуючи систему, при якій студенти отримують добру практичну підготовку в рамках дуа-

ального навчання [2].

Проведений нами аналітичний огляд публікацій свідчить, що під час впровадження дуального навчання в освітній процес відбувається:

- адаптація професійних знань, умінь, навичок випускників до умов ринку праці, які змінюються у часі;
- покращення професійно-практичної підготовки студентів;
- створення конкурентного середовища між студентами, що забезпечує зростання якості навчання;
- підвищення кваліфікації викладачів за рахунок стажування у сучасних підприємницьких компаніях;
- зростання якості підготовки педагога професійного навчання відповідно до їх спеціалізацій;
- скорочення дисбалансу між потребами ринку праці та системою підготовки кадрів освітніми установами;
- впровадження передових освітніх технологій в системі професійної освіти;
- інтеграція в європейський і світовий освітній простір.

На необхідність створення освітньої системи, яка б відповідала викликам сучасного соціуму звертає увагу і О. Г. Романовський: «Створення оптимальної моделі вищої освіти, яка забезпечила б підготовку фахівців з високим рівнем загальних і професійних знань, умінь і навичок, є провідною тенденцією розвитку цієї галузі практично у всьому світі» [3].

Кожен педагог має бути готовим до постійного професійного самовдосконалення щодо засвоєння і впровадження в освітній процес інноваційних технологій, що є неможливим без набуття досвіду володіння зазначеними технологіями під час отримання педагогічної спеціальності та формування у них готовності до постійного самовдосконалення, тобто майбутні педагоги мають бути інноваційно зорієнтованими [4].

В умовах сьогодення ефективним засобом значного підвищення конкурентоспроможності майбутнього педагога професійного навчання є «особистісна» диверсифікація отриманої освіти за допомогою впровадження в освітню діяльність вищу елементів дуального навчання, що сприятиме значному розширенню спектру змісту практичної складової освіти, а також скорочення терміну майбутньої адаптації педагога професійного

навчання на ринку праці, за рахунок об'єднання ресурсів освіти і бізнесу.

Впровадження елементів дуального навчання є одним із стратегічних напрямків модернізації вищої освіти, яке розширює шанси навчальних закладів на успішне функціонування і гармонійний розвиток в умовах глобалізації ринку освітніх послуг. Підготовка за елементами дуального навчання сприяє більш глибокому і різнобічному професійному розвитку майбутніх педагогів професійного навчання, підвищує їх конкурентоспроможність на українському ринку праці.

У своєму дослідженні нами зроблена спроба розкриття можливості впровадження елементів дуального навчання у підготовку майбутніх педагогів професійного навчання за спеціалізацією 015.18 Технологія виробництва і переробка продуктів сільського господарства з метою засвоєння ними інноваційних технологій сільськогосподарського виробництва. При цьому вважали, що дуальне навчання в системі вищої освіти буде представляти інноваційну модель організації освітнього процесу у ЗВО.

На нашу думку, реалізація та впровадження елементів дуального навчання має об'єднувати різні спрямування. Перш за все випускова кафедра має здійснювати активну взаємодію з кращими сільськогосподарськими підприємствами регіону та пропонувати студентам для вивчення додаткові курси, спрямовані на узагальнення їх знань з інноваційних технологій сільського господарства.

При цьому буде проводитися постійний моніторинг успішності майбутніх педагогів професійного навчання (відраховування не зацікавлених у навчанні та заміна їх випускниками коледжів або студентами інших ЗВО) і профорієнтаційна робота з визначення їх професійних схильностей і уподобань, що дозволить спрямувати майбутнього педагога професійного навчання саме в ту галузь сільськогосподарської діяльності, де він зможе найкращим чином реалізувати себе.

Таким чином, на цьому етапі підготовки реалізується оволодіння майбутніми педагогами професійного навчання професійною кваліфікацією, яка відображає їх здатність виконувати завдання і обов'язки певного виду професійної діяльності на сільськогосподарських під-

приємствах. Ця мета реалізується на основі створення освітнього середовища з ціллю отримання якісного складу педагогів професійного навчання і оволодіння педагогом спеціалізації з різних видів сільськогосподарського виробництва.

Дозволяє поєднувати фундаментальну теоретичну підготовку з практикою на сільськогосподарських підприємствах під час проходження студентами технологічної практики.

Технологічна практика є складовою освітнього процесу підготовки студентів ОС бакалавр спеціалізації 015.18 Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства і становить важливу та обов'язкову ланку в підготовці висококваліфікованих фахівців до майбутньої професійної діяльності. Вона спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих студентами за час навчання та набуття і вдосконалення практичних умінь та навичок за обраною спеціальністю [6].

Технологічна практика має на меті вирішити такі завдання:

- вивчення структури підприємства (структурного підрозділу);
- вивчення системи управління підприємством та його структурними підрозділами;
- вивчення напрямів діяльності підприємства (структурного підрозділу);
- дослідження матеріально-технічного забезпечення підприємства (структурного підрозділу);
- ознайомлення із виробничими і технологічними процесами, їх організацією, плануванням і структурою;
- удосконалення і закріплення трудових умінь і навичок із експлуатації, ремонту та обслуговування автомобільної та сільськогосподарської техніки, машин та агрегатів;

поглиблення знань з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Напередодні проходження технологічної практики в закладах вищої освіти зі студентами проводять заняття, на яких ознайомлюють з базою практики, її структурою, організацією виробництва, напрямками роботи та можливими перспективами розвитку. Заняття проводить керівник практики від ЗВО, або залучають висококваліфікованих фахівців підприємства. Тривалість занять не більше 4 годин на тиждень.

Теми занять:

1. Історія розвитку підприємства, загальна характеристика, його досягнення, об'єкти виробництва і техніко-економічні показники.

2. Основні технологічні процеси і види технологічного обладнання, особливості його експлуатації.

3. Продукція, яку виробляє підприємство або послуги, що надаються, їх характеристика та рівень.

4. Порядок і система підготовки використання нових тракторів.

5. Автоматизація і механізація виробничих процесів.

6. Впровадження на підприємстві нової техніки, нових технологічних процесів, обладнання, оснащення та інструментів.

7. Досвід застосування сучасної комп'ютерної техніки й програмного забезпечення у виробничих процесах.

8. Планування та управління виробництвом. Досвід застосування на підприємстві автоматизованої системи керування.

9. Собівартість продукції, економіка підприємства, економічне стимулювання виробництва.

10. Сучасна ремонтна база підприємства, організація планово-попереджувального ремонту сільськогосподарської техніки.

Індивідуальне завдання кожному студенту видає керівник практики від університету за узгодженням з керівником від підприємства. Тема індивідуального завдання повинна відповідати навчальному плану і мати за мету застосування на практиці теоретичних знань, отриманих в університеті; використання набутих навичок та знань при подальшому навчанні; вирішення завдань, необхідних підприємству. Одним із індивідуальних завдань, які ставлять перед студентами на цій практиці є збір матеріалів для виконання курсових робіт або проектів.

Індивідуальне завдання студент-практикант виконує самостійно, використовуючи при цьому консультації керівників практики, а також літературу та документацію підприємства.

Тематики індивідуальних завдань повинні бути об'єднані загальною темою з курсовою роботою, яка полягає в аналізі та подальшому вдосконаленні проблемного вузла чи деталі сільськогосподарської машини, що використовується на підприємстві, дослідженні техноло-

гій вирощування, збирання продуктів рослинництва, розрахунку складу машино-тракторного агрегату. Таке завдання видають керівники практики від університету.

Тема індивідуального завдання повинна відповідати навчальному плану та мати за мету – застосування на практиці теоретичних знань, отриманих студентами в університеті; вирішення завдань необхідних підприємству; підбір матеріалів для написання комплексної курсової роботи; виконання науково-дослідних робіт, які є продовженням раніше розпочатих робіт в університеті чи на підприємстві. Перевагу надають індивідуальним завданням, які пов'язані з виконанням дослідницьких робіт. У випадку вдалого розв'язання поставленого завдання, результати розробки можуть бути подані підприємству як раціоналізаторська пропозиція або оформлена заявка на отримання патенту України. Розробки, виконані в індивідуальному завданні, можуть бути рекомендовані для заслуговування на семінарах і конференціях в закладах вищої освіти.

Підсумовуючи усе вищесказане, можемо стверджувати, що впровадження елементів дуального навчання на етапі підготовки майбутнього педагога професійного навчання в сфері сільськогосподарської діяльності допоможе вирішенню наступних актуальних завдань:

- адаптація професійних знань, умінь, навичок випускників до галузей сільськогосподарського виробництва;
- поліпшення практичної підготовки з технологій вирощування продуктів рослинництва;
- створення конкурентного середовища серед майбутніх педагогів професійного навчання, що забезпечить зростання їх успішності та мотивації до майбутньої роботи;
- підвищення кваліфікації викладачів за рахунок стажувань на сільськогосподарських підприємствах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, вдала реалізація проекту з впровадження елементів дуального навчання може не тільки підвищити рівень підготовки майбутніх педагогів професійного навчання для роботи в закладах професійної освіти, а й надасть можливість забезпечення майбутніми кваліфікованими робітниками підприємства сільськогосподарського виробництва.

Список бібліографічних посилань

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. Київ, 1998. 207 с.
2. Амеліна С. М. Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини. Проблеми трудової і професійної підготовки. Київ, 2010. 107–112 с.
3. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко О. В. Професійна педагогіка. Київ, 2013. 352 с.
4. Ігнатенко Г. В. Ігнатенко О. В. Формування творчої особистості майбутнього педагога в умовах вищого навчального закладу. Transformations in Contemporary Society: Humanitarian Aspects. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017; ISBN 978-83-62683-99-4. S.229-241.
5. Хоменко В. Г. Загальнонаукові засади розробки системи дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Харків, 2014. 43 с.
6. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко С. В., Логінов М. І., Росновський М. Г., Опанасенко В. П., Самусь Т. В., Вовк Б. І., Єрмоленко Є. І., Маринченко Є. О. Методичні рекомендації до проходження практик для студентів галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, освітні ступені «бакалавр» та «магістр» спеціальності 015 Професійна освіта спеціалізація 015.18 Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства. Суми, 2018. 144 с.
7. Шелудько І. В. Підготовка кваліфікованих робітників у країнах Чорноморського регіону в контексті глобалізаційних процесів. Порівняльна професійна педагогіка, 2017. 76 с.

References

1. Abashkina N.V. (1998). *Principles of vocational education development in Germany* [Professional education in Germany]. Kyiv: (In Ukrainian).
2. Amelina S.M. (2010). *Features of dual system of higher professional education in educational institutions of Germany.* [Features of the dual system of higher professional education in educational institutions in Germany]. Kyiv: (In Ukrainian).
3. Ignatenko G.V., Ignatenko O.V. (2013). *Professional Pedagogy*. [Professional Pedagogy]. Kyiv: (In Ukrainian).
4. Ignatenko G.V., Ignatenko O. V. (2017). *Formation of the creative personality of the future teacher in a higher education institution*. [Formation of the creative personality of the future teacher in a higher education institution]. Transformations in Contemporary Society: Humanitarian Aspects. Monograph. Opole: (English).
5. Khomenko V.G. (2014). *General scientific principles of development of the system of dual content of vocational training of future engineers-teachers.* [General scientific principles of development of the system of dual content of vocational training of future engineers-teachers] Kharkiv: (In Ukrainian).
6. Ignatenko G.V., Ignatenko S.V., Loginov M.I., Rosnovsky M.G., Opanasenko V.P., Samus T.V., Vovk B.I., Yermolenko E.I., Marynchenko Y.O. (2018). *Methodical recommendations for passing the practice for students of the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, educational degrees "Bachelor" and "Master" specialty 015 Professional education specialization 015.18 Technology of production and processing of agricultural products.* [Methodical recommendations for passing the practice for students of the field]. Sumy: (In Ukrainian).
7. Sheludko I.V. (2017). *Training of skilled workers in the Black Sea region in the context of globalization processes.* [Training of skilled workers in the Black Sea region in the context of globalization processes]. Khmelnytskyi: (English).

MARYNCHENKO Yevhenii,

Postgraduate student of the department of professional education and technologies of agricultural production of
Glukhiv National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko
e-mail: marinchenko1993@ukr.net

DUAL EDUCATION AS AN IMPORTANT CONSTITUENT OF INNOVATIVE TRAINING PROFESSIONAL PEDAGOGUES

Introduction. System modernization of higher education in a post-industrial society requires both an effective theoretical substantiation and practical implementation. It is believed that the introduction of elements of dual education in training future vocational teachers (specialization 015.18 "Technology of production and processing of agricultural products") may ensure the integration of an educational process in institutions of vocational education and agricultural production. Moreover, the system of this training should be considered as an effective means of innovative training future teachers of professional education in modern conditions.

Purpose. The study is aimed at introducing dual education in the process of teaching future vocational teacher-trainees (specialization 015.18 Technology of production and processing of agricultural products).

Methods. In the research a number of methods were employed, specifically, analysis, synthesis and classification of documentary sources, generalization of teaching experience, classification, induction, deduction, and abstraction.

Results. The conducted research allowed revealing the factors that may appear conducive to solving the problem of dual learning. It also considered positive foreign experiences of introducing the elements of dual education, which demonstrates high educational quality indicators.

Originality. In the study an attempt was made to re-

veal possibilities of introducing the elements of dual education in vocational training future teachers (specialty 015.18 Technology of production and processing of agricultural products) aiming at assimilating these possibilities in innovative agricultural technologies. Simultaneously, it was hypothesized that dual education in the system of higher education might represent an innovative model of organization of the educational process in the ZOO.

Furthermore, an idea was introduced that the implementation of the elements of dual education should be done in various directions. First of all, the educational institution should maintain an active cooperation with the advanced agricultural enterprises in the region and provide students with an opportunity of having additional courses targeted at generalizing their knowledge of innovative agricultural technologies.

Conclusion. To sum up, successful implementation of the project on the introduction of elements of dual education may increase the level of vocational training future teachers for efficacious work in vocational educational establishments.

Keywords: dual education; elements of dual education; innovative training of the teacher of professional training.

Одержано редакцією 22.01.2019
Прийнято до публікації 30.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-135-139

ORCID 0000-0002-3022-1395

САРКІСОВА Олена Миколаївна,

ст. викладач кафедри менеджменту, економіки, права і туризму,
Льотна академія Національного авіаційного університету
e-mail: illusions.com86@gmail.com

УДК 378

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

У статті аналізуються поняття «умова» та «педагогічні умови». Визначаються особливості педагогічних умов формування професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі. Виділені педагогічні умови, які ефективно впливають на процес формування професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: умова; педагогічні умови; професійне становлення; фахова підготовка; менеджер авіаційної галузі.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, перехід до ринкової економіки, темпи розвитку, що відбуваються в Україні, спонукають до змін у багатьох сферах та свідчить про потребу суспільства у фахівцях, які здатні до ефективної професійної діяльності. Авіація як специфічна сфера професійної діяльності особливо потребує профе-

сійно зрілих фахівців, які переконані у її важливості. Сучасна система підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі не в повній мірі відповідає потребам суспільства в розвитку їх професійних якостей. Існують певні проблеми, що пов'язані з вимогами до майбутнього фахівця та можливостями їх підготовки сучасною системою освіти. Процес підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі потребує виявлення педагогічних умов, що мають забезпечити професійне становлення компетентного фахівця у фаховій підготовці.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що особливості професійного становлення майбутніх фахівців різного профілю висвітлювалися такими науковцями: Є. Климовим, М. Козирєвою, Ю. Козловською, А. Марковою,

М. Осіповим, Ю. Поваренковим та ін. Поняття «педагогічні умови» розглядала значна кількість науковців, зокрема: А. Андреев, Ю. Бабанський, О. Бродова, Н. Іпполітова та Н. Стерхова, Л. Качалова, А. Маркова, О. Остапенко, О. Пехота, І. Смирнова та ін.

Проте недостатньо дослідженими лишаються педагогічні умови формування професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі у процесі фахової підготовки.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Ключовим у розв'язанні проблеми професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі є виокремлення необхідних педагогічних умов. Насамперед зосередимо увагу на аналізі та систематизації поглядів науковців щодо поняття «умова» та «педагогічна умова».

З точки зору філософії «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує, тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу [17, с.703]. У психології «умову» розглядають, як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [11, с.206].

Як зазначає З. Курлянд [12, с.31], коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з тим або іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою.

Слушним, на нашу думку, є зауваження О. Остапенко, що «умова – це не лише те, що впливає на речі, але і те, без чого не може бути речі як такої, що служить передумовою, основою її виникнення» [14, с. 61].

Характеризуючи педагогічну систему багато вчених, спираючись на різні ознаки, виокремлюють різноманітні групи умов. Так, дослідник Ю. Бабанський [2] за сферою впливу виділяє дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні (природно-географічні,

громадські, виробничі, культурні) і внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні).

Для забезпечення розвитку педагогічної системи використовуються такі умови, як: характер морально-психологічної атмосфери в педагогічному та студентському колективах; рівень педагогічної культури педагогів [8].

Ми вважаємо, що умова – це сукупність обставин будь-яких об'єктів, що впливає на розвиток, виховання та навчання особистості.

Процес професійного становлення майбутніх фахівців відбувається під час навчання студентів, тобто під час педагогічного процесу. Існують певні умови, що виникають під час педагогічного процесу, тому наступним розглянемо поняття «педагогічні умови».

Проведений аналіз наукових джерел показав, що поняття «педагогічні умови» розглядалося багатьма дослідниками, та дав нам змогу виділити такі його варіанти:

- педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення цілей (А. Андреев [1]);

- необхідні та достатні обставини, що впливають на ефективність навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський [2]);

- результат цілеспрямованого відбору, моделювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, форм організації навчання з досягнення дидактичних цілей (А. Маркова [13]);

- категорія, витлумачена як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені та необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (О. Пехота [15]);

- це сукупність заходів навчально-виховного процесу, що забезпечують досягнення студентами відповідного рівня підготовки (Л. Качалова [10]);

- педагогічний процес, який заздалегідь свідомо конструється викладачем із використанням форм, методів, умов, реальних ситуацій, та спрямовується на досягнення поставленої мети (О. Остапенко [14]);

– сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених чинників, які сприяють забезпеченню бажаної ефективності навчального процесу та успішному досягненню визначених цілей (О. Бродова [4]);

– педагогічні умови є одним із компонентів педагогічної системи, що відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, впливають на особистісний і процесуальний аспекти системи та забезпечують її ефективне функціонування й розвиток (Н. Іпполітова, Н. Стерхова [9]).

Отже, проаналізувавши наукові джерела різних авторів, ми прийшли висновку, що педагогічні умови – певні особливості організації навчального процесу із використанням певного змісту, форм, методів, умов навчання, що спрямовані на ефективність навчального процесу та сприяють майбутньому професійному становленню особистості під час навчання у ЗВО.

Виходячи з аналізу літературних джерел, науковці в залежності від способу впливу на навчальний процес педагогічні умови поділяють на внутрішні та зовнішні. Так, дослідник В. Жернов [6, 85] до зовнішніх умов відносить: політичні, соціально-економічні, освітні та інші системи зовнішнього середовища. Під внутрішніми автор визнає педагогічні умови, які є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне рішення цих завдань.

І. Жукевич [7] відносить до зовнішніх умов педагогічного процесу: політику Уряду щодо освіти; підготовку педагогічних кадрів, їх здатність виконувати професійні обов'язки на високому рівні; взаємодію всіх чинників, що впливають на організацію педагогічного процесу; стимулювання суспільно-ціннісної поведінки, стосунків і діяльності студентів. До внутрішніх умов в педагогічному процесі автор відносить: рівень підготовки студентів, їхні знання, уміння, навички, досвід суспільних і міжкультурних відносин; характер спрямованості особистості студентів, її установки; рівень розвитку ділової активності в пізнавальній і навчально-практичній діяльності; характер спілкування та взаємодії з викладачами; світоглядні позиції.

Як слушно зазначає О. Беспалько [3], до зовнішніх чинників відносяться: організація навчально-виховного процесу,

взаємодія в колективі та зміст навчального матеріалу. До внутрішніх дослідника відносить: професійно значущу мотивацію, потребу в самовдосконаленні, нахили, уподобання, здібності, зацікавленість у знаннях і своєму професійному становленні.

Отже, відповідно до теми дослідження під педагогічними умовами формування професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі розуміємо взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників певної педагогічної моделі організації навчального процесу шляхом опанування знань, умінь і навичок у закладі вищої освіти.

Розкриваючи сутність «педагогічних умов професійного становлення», необхідно зазначити, що семантичний і педагогічний зміст полягає в наступному: підтримувати можна лише те, що вже є в наявності, але недостатньо за рівнем, кількістю та якістю.

Так, наприклад, А. Герасименко [5, с. 58] у своїй роботі задля формування фахових компетентностей курсантів льотних навчальних закладів запропонувала дотримуватися таких педагогічних умов:

– формування пізнавального інтересу та мотивації до самостійної діяльності курсантів льотних навчальних закладів через використання фахового потенціалу фундаментальних дисциплін та культивування курсантського самоврядування;

– імплементація фундаментального базису в зміст визначених спеціальних дисциплін через їх інтеграцію у формі діалогового спілкування, диспутів, конференцій та розв'язання задач міжпредметного характеру;

– забезпечення системного активно-пошукового способу отримання знань через застосування адаптованих інтерактивних методів навчання.

О. Остапенко [14, с.63] вважає за доцільне введення таких педагогічних умов, що забезпечать ефективність формування професійної культури менеджера ЗЕД у фаховій підготовці:

– забезпечення стійкої мотивації менеджерів ЗЕД до майбутньої професійної діяльності;

– використання організаційних форм, активних і традиційних методів навчання;

– здійснення педагогічного моніторингу.

Т. Плачиндою [16] з метою забезпечення якості професійної підготовки ку-

курсантів льотних навчальних закладів було запропоновано такі педагогічні умови:

- рефлексія майбутнього авіаспеціаліста як передумова до саморегуляції;
- самоконтроль та самовдосконалення майбутнього авіаспеціаліста;
- інтеграція предметів різних дисциплінарних циклів.

О. Бродовою [4, с. 86] у своєму дослідженні було виділено наступні педагогічні умови формування комунікативних умінь майбутніх пілотів:

- використання основних положень системного підходу для організації цілісного процесу формування комунікативних умінь, етапи якого тісно пов'язані і взаємодіють один з одним;
- розвиток внутрішньої позитивної мотивації пілота;
- структурування змісту навчальної дисципліни «Психологія» з урахуванням особливостей професійного спілкування пілотів у вигляді професійно-орієнтованих навчальних модулів;
- вдосконалення технології проблемного навчання з метою оптимізації процесу викладання психолого-педагогічних дисциплін;
- впровадження у навчальний процес розробленого авторського спецкурсу «Комунікативні уміння пілотів в професійній діяльності» з психолого-педагогічним тренінгом формування комунікативних умінь та ситуаційними завданнями для первинної тренажерної підготовки.

Аналізуючи досвід вищезазначених дослідників та вважаючи на те, що ми у своєму дослідженні виокремили такі критерії професійного становлення менеджерів авіаційної галузі, як: індивідуальний, інтелектуальний та операційно-діяльнісний; вважаємо, що їхнє формування буде ефективним за таких педагогічних умов: 1) формування пізнавального інтересу та професійної мотивації у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніх менеджерів авіаційної галузі; 2) розвиток професійної самоосвіти та самовдосконалення майбутніх менеджерів авіаційної галузі у процесі ефективної організації самостійної роботи студентів; 3) інтеграція теоретичної і практичної підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі.

Означені педагогічні умови мають свої внутрішні можливості, за допомогою яких відбувається формування того чи іншого компонента професійного становлення майбутнього фахівця. Водночас кожна окремо взята умова не може пов-

ністю забезпечити ефективність формування досліджуваного поняття. Тільки системна єдність таких умов, створює цілісне інтегративне утворення, відображає логіку процесу формування професійного становлення менеджерів авіаційної галузі у процесі фахової підготовки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, вважаємо, що створення вищезазначених педагогічних умов сприятиме забезпеченню високого рівня професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі у процесі фахової підготовки, й, таким чином, сприятиме працевлаштуванню випускників, позитивним відгукам з боку роботодавців і формуванню стійкого інтересу студентів до освоєння спеціальності.

Перспективи подальших пошуків у цьому напрямі полягають у обґрунтуванні моделі реалізації педагогічних умов формування професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі у процесі фахової підготовки.

Список бібліографічних посилань

1. Андреев В. И. Педагогика: учеб. пособие для вузов. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 606 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1997. 256 с.
3. Безпалько О. В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1998. 189 с.
4. Бродова О. В. Педагогічні умови формування комунікативних умінь майбутніх пілотів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. авіац. ун-т. Київ, 2014. 256 с.
5. Герасименко Г. В. Формування фахових компетентностей курсантів льотних навчальних закладів у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класичний прив. ун-т., Запоріжжя, 2015. 255 с.
6. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессиональнопедагогической направленности личности студента педагогического вуза: монография. Магнитогорск: Магнитогорский гос. пед. ин-тут, 1999. 116 с.
7. Жукевич І. П. Формування готовності до самоосвіти курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. Педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2016. 19 с.
8. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. М.: Педагогика, 1987. № 1. С. 29-32.
9. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия "педагогические условия": сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8-14.
10. Качалова А. П. Педагогическая импровизация. Теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование. Шадринск: ГРКТ, 2006. 330 с.

11. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Воронеж: Модэк, 1996. 224 с.
12. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2005. 399 с.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
14. Остапенко О. М. Формування професійної культури менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у фаховій підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральноросійський держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка, Кіровоград, 2014. 248с.
15. Пехота О. М., Будак В. Д., Старева А. М., Зязюн І. А. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічної технології. К.: вид-во А.С.К., 2003. 240 с.
16. Плачинда Т. С. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх авіафахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 36. С. 344-348.
17. Шинкарук В. І. Філософський словник / К.: Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.
6. Zhernov, V.I. (1999). *Theoretical and methodological foundations of formation of the professional-pedagogical orientation of the student's personality of the pedagogical university*. Magnitogorsk: Magnitogorsk State Pedagogical Institute, 116 p. (in Russ.).
7. Zhukevich, I.P. (2016). Formation of readiness for self-education of cadets of higher educational institutions of Ukraine (PhD dissertation) *Theses*. Pereyaslav-Khmelnytsky: Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Gregory Skovoroda (in Ukraine).
8. Zvereva, M.V (1987). About the concept of "didactic conditions". *New research in pedagogical sciences*. No. 1. Moscow: Pedagogika, 29-32.
9. Ippolitova, N., & Sterhova N. (2012). Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification. *General and professional education*. No. 1. 8-14.
10. Kachalova, L.P. Pedagogical improvisation. *Theoretical substantiation of the basic concepts providing the dissertation research*. Shadrinsk: Grant, 330 p.
11. Konyukhov, N.I. (1996). Dictionary of practical psychologist. Voronezh: Modek, 224 p. (in Russ.)
12. Kurlend, Z.N, Khmelyuk, R.I., Semenova, A.V. (2005). *Pedagogics of higher education*. Kiev: Knowledge (in Ukr.).
13. Markova, A.K. (1996). Psychology of professionalism. Moscow (in Russ.).
14. Ostapenko, O.M. (2014). *Formation of professional culture of managers of foreign economic activity in the professional training* (PhD dissertation). Kirovograd: Central Ukrainian state pedagogical university the name of Volodymyr Vynnychenko (in Ukraine).
15. Pekhota, O.M, Budak, V.D., Stareva, A.M., Zyzun, I.A. (2003). *Preparation of the future teacher for the implementation of pedagogical technology*. Kiev: View of A.S.K. (in Ukr.).
16. Plachynda, T.S. (2014). Pedagogical conditions of professional training of future aviation specialists. *Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools*. Issue 36, 344-348.
17. Shynkaruk, V.I. (1986). *Philosophical Dictionary*. Kiev: Editor's note URE, 800 p. (in Ukr.).

References

SARKISOVA Olena

The senior lecture, Chair of Management, Economics, Law and Tourism Department,
Flight Academy of the National Aviation University,
e-mail: illusions.com86@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FOSTERING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE AVIATION MANAGERS

Abstract. Introduction. The current system of training future managers of aviation does not fully meet the needs of society in developing their professional qualities. There are certain problems related to the requirements of specialist-trainees and possibilities of their preparation by the modern educational system. The process of training future managers of aviation requires identifying pedagogical conditions that should ensure professional development of a competent specialist in vocational training.

Purpose. The article is aimed at rationalizing pedagogical conditions for enhancing professional development of future managers of aviation in the course of their professional training.

Results. The article singularizes the criteria of professional development of future managers of aviation, among which a special emphasis is placed on individual, intellectual, and operational-activity criteria. They may be effectively realized under definite pedagogical conditions, which imply: (1) raising students' cognitive and vocational motivation while studying professional disciplines; (2) ensuring professional self-education and self-improvement of future managers of aviation outside their classroom

activities; (3) integration of theoretical and practical training of future managers of aviation.

Originality. Elaboration of appropriate pedagogical conditions for professional development of future managers of aviation in the course of vocational training.

Conclusion. To sum up, creating the aforementioned pedagogical conditions will provide a high level of professional development of future managers of aviation in their vocational training, and hence, will conduce to employment of graduates, ensure a positive feedback from employers and boost students' steady interest in mastering a chosen specialty.

The study advocates further research in this area and outlines a perspective for rationalizing the possibilities of implementing the designed model and elaborated pedagogical conditions in a course of professional growth of aviation manager-trainees in their vocational training.

Keywords: conditions; pedagogical conditions; professional development; vocational training; future managers of aviation.

Одержано редакцією 26.01.2019
Прийнято до публікації 31.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-140-145
 ORCID 0000-0002-6892-3739

КРАВЦОВА Тетяна Олександрівна,

Ph.D, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
 Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка
 e-mail: tankrava@gmail.com

УДК 377.014.54:355

КОУЧИНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті на основі аналізу наукової літератури та практичної діяльності обґрунтовано особливості впровадження коучингових технологій у процесі професійного становлення майбутнього викладача вищої школи та розвитку його професіоналізму.

Ключові слова: професіоналізм; коучинг; педагогічний коучинг; коучингові технології; розвиток професіоналізму викладача; індивідуальна освітня програма.

Постановка проблеми. В умовах модернізації системи вітчизняної вищої освіти, переходу на новий зміст, все важливішою стає проблема підвищення рівня професіоналізму, становлення професійної свідомості педагогів закладів вищої освіти, розвитку у них здатності узагальнювати й удосконалювати зміст своєї діяльності. При цьому тільки професійний розвиток сприяє появі у педагогів мотивації до творчості, до успіху у професійній діяльності.

Перехід на європейські стандарти вимагає від викладача принципово інших підходів до побудови освітнього процесу, він має бути здатним до результативного професійно-особистісного самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення, постійно підвищувати власний інноваційний потенціал та професіоналізм. Саме тому, у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів доцільно використовувати технології коучингу, використання, яких підвищуватиме рівень професіоналізму викладачів закладів вищої освіти, забезпечать розвиток ціннісної сфери особистості студента, ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Питанням розвитку професіоналізму педагогів присвячені праці таких науковців: Г. Авдіянц, І. Багаєва, Л. Гребенкіної, Н. Гузій, Б. Дьяченко, Є. Зеєра, І. Зязюна, А. Красюк, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, В. Олійника, Л. Пуховської, С. Сисоєва, Т. Сущенко та ін.).

У науково-педагогічній та науковій літературі здійснений аналіз трактування коучингу, зокрема працях П. Безручко, Т. Борової, Т. Голві, П. Зеус,

Н. Зирянової, Р. Кілбурга, Н. Горук, О. Рибіної, І. Рибкіна, С. Симодейко Т. Чернової. Педагогічний коучинг, як технологію освіти, розглядають С. Голіяд, С. Романова, О. Рудницьких, Т. Чернова. Оскільки не було розглянуто коучинг як технологію розвитку професіоналізму майбутнього викладача, **метою даної статті** є дослідження потенціалу коучингових технологій в процесі розвитку професіоналізму майбутніх викладачів закладів вищої освіти

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі здійснення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, провідна роль належить особистості викладача, оскільки будучи професіоналом у своїй галузі, він має сприяти створенню високого професійного рівня у студента, професійного усвідомлення власної діяльності, розвитку відповідальності за результати власної діяльності.

У сучасній педагогічній науці категорія «професіоналізм» стала предметом активного дослідження, що зумовлено насамперед суспільними вимогами до забезпечення якості професійної підготовки та діяльності фахівців. Проблематиці дослідження професіоналізму присвячені дослідження І. Багаєва, Л. Гребенкіна, Б. Дьяченко, І. Зязюна, М. Кларина, Н. Кузьміна, А. Маркової, Л. Мітіна, Л. Пуховської, Р. Роман та ін.

У соціолого-педагогічному словнику за редакцією В. Радула професіоналізм визначається як «сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються у людині в процесі оволодіння знаннями та довготривалої діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень розв'язання складних професійних завдань» [1, с. 203].

Ми враховуємо думку А. Маркової, що професіоналом може стати педагог, який: а) особистісно-орієнтований на професію, мотивований до праці в ній, задоволений нею; б) успішно розв'язує завдання управління, навчання й вихо-

вання учнів; в) досягає необхідних суспільних результатів у розвитку особистості учнів; г) використовує сприятливі для демократичного суспільства способи, технології; д) засвоює норми, етапи професії, досягає майстерності в ній; е) соціально активний у суспільстві; ж) відданий педагогічній професії; з) схильний до якісної та кількісної еволюції оцінки своєї професійної діяльності; і) досягає необхідного рівня професійних особистісних якостей, знань і вмінь; к) усвідомлює перспективу, зони найближчого професійного розвитку; л) відкритий до професійного навчання та накопичення досвіду; м) прагне індивідуалізувати свою працю і свідомо розвинути свою індивідуальність засобами професії; н) збагачує досвід професії за рахунок особистого творчого внеску [2].

Здійснюється вдосконалення професіоналізму викладача в процесі якого змінюються структура і зміст професійної діяльності. Фундаментальна умова становлення професіоналізму – це підвищення рівня професійної самосвідомості, яка виявляється в розумінні необхідності перетворення свого внутрішнього світу [3].

Зокрема, Л. Мітіна, порівнюючи особистісний і професійний розвиток, відзначає процес зміни стереотипів традиційних форм професіоналізації, визначає взаємозв'язок професійного розвитку і особистісного, в основі яких лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, що призводить до творчої самореалізації [4].

В останні роки значення надають коучингу, як технології, що сприяє формуванню особистості майбутнього викладача як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, здатного до реалізації своїх потенційних можливостей.

У процесі професійної підготовки майбутніх викладачів досить дієвою є *технологія коучингу*. Як зазначає М. Дауні, коучинг - це мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчання і розвитку іншої людини [5, с. 3]

Коучинг (від англ. Coaching – навчання, тренування) – технологія, що включає вправи, навчальні новим способам мислення і поведінки, які можуть бути успішні тільки в процесі взаємодії з учнями. Використання коучингових тех-

нік як педагогічних технологій відкриває нові перспективи в сучасній освіті, в їх основі лежить постановка і максимально швидке досягнення запланованих завдань шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу коуча і того, хто навчається, освоєння передових стратегій отримання результату [6; 7; 8].

На думку С. Романової, коучинг – це взаємостосунки між викладачем і студентами, коли викладач ефективно організовує процес пошуку студентами кращих відповідей на питання, що їх цікавлять, допомагає студентам розвиватися, закріплювати нові навички і досягати високих результатів у своїй майбутній професії [8, с 85].

Р. Парслоу обґрунтовує коучинг, як це процес, який сприяє реалізації навчання та розвитку а, отже, удосконаленню компетентності та професійних навичок того, хто навчається. [9, с. 57].

На думку Т. Борової, освітній коучинг це система заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як з удосконалення професійної діяльності так і підвищення якості навчання, що, у свою чергу, призведе до підвищення ефективності роботи освітнього закладу [6].

Головним елементом освітнього коучингу є встановлення цілей та визначення шляхів їх реалізації, на основі чого розкривається можливість бачення перспективних цілей, що є також безпосередньою умовою успішних коучингових процедур. [6].

С. Голіяд та Т. Чернова, розглядають педагогічний коучинг як технологію постійного вдосконалення професіоналізму педагогічного працівника, що сприяє ефективній партнерській взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямована на досягнення ними цілей, забезпечення самостійності та ефективності в прийнятті рішень особистісного та професійного характеру [7, с. 107].

Враховуючи таке розуміння трактування, у майбутнього викладача розвивається здатність за допомогою коучингових технологій будувати індивідуальну траєкторію власного професійного розвитку, спрямованого на поліпшення власних професійних компетенцій, вмінь, потенціалу, креативності, творчо-

сті, спираючись на здатність людини вчитися самому і творчо діяти.

Ми враховуємо думку Т. Федірчик, в контексті розгляду особливостей розвитку професіоналізму викладача закладів вищої освіти [10.], яка зазначає що: 1) педагог вищої школи – професіонал – це викладач не однієї дисципліни, а цілої освітньої галузі, здатний до інтеграції наукових знань; 2) педагог вищої школи – психолог, здатний зіставляти свої педагогічні впливи з особливостями психічного розвитку студентів, враховуючи при цьому їх індивідуальні якості; 3) педагог вищої школи – педагог життя, вихователь майбутніх фахівців як громадян і професіоналів; 4) педагог вищої школи – дослідник, здатний до всебічного аналізу власної науково-педагогічної діяльності, педагогічного процесу і його результатів, об'єктивної оцінки досягнень як у своїй роботі, так і в розвитку студентів; 5) педагог вищої школи – творець, творчий працівник, який відмовився від рецептурної педагогіки, від готових методичних розробок занять і здатний конструювати на науковій основі власні, індивідуальні педагогічні системи, створювати нові педагогічні технології та методи професійного навчання; 6) педагог вищої школи – методист, здатний забезпечити розробку навчально-методичного забезпечення до тих навчальних дисциплін, які він викладає; здійснити консультативну діяльність в процесі проходження студентами різних видів практики; 7) педагог вищої школи – суб'єкт педагогічного процесу, здатний забезпечити власний саморозвиток, індивідуальність, професійний імідж. Отже, визначення сутності феномену професіоналізму виявляється у поєднанні діяльнісних, особистісних складових, коли професіоналізм розглядається в діалектичній єдності проявів діялісного особистісного та відповідно визначається поняттями професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості. З цією метою пропонують різноманітні технології, спеціально організовані процедури, що сприяють самопізнанню, самооцінці, саморозвитку, самоконтролю.

Коучингову техніку «колесо балансу» можна використовувати для діагностики рівня сформованості професіоналізму особистості. Техніка «колесо балансу»

дозволяє визначити 6-8 найбільш важливих складових професійної діяльності майбутнього викладача (наукова, освітня, виховна, організаційна) чи особистісних якостей, здібностей, професійних умінь. У процесі виконання техніки, майбутній викладач виокремлює власні значимі компоненти професіоналізму, здійснює самоаналіз рівня їх сформованості, визначає найбільш важливі з його точки зору складові, розвиток яких буде впливати в найбільшій мірі на результати діяльності в закладі вищої освіти. За допомогою техніки «шкалювання» від 1 до 10 здійснюється оцінка рівня сформованості професійних якостей та компетентностей.

Метод «структури компетентності» дозволяє покращувати професійну діяльність, що вимагає специфічних навичок. Він поєднує в собі ретельний аналіз необхідних поведінкових навичок і кваліфікації і легких у використанні пам'яток спостереження і самооцінки.

Як зазначає С. Шевчук, освітній коучинг саме і є методологічною основою, що забезпечує рівноправні суб'єкт-суб'єктні відносини учасників навчального процесу, створює ефективні психолого-педагогічні умови [11, с. 64].

Центральне місце в технології коучингу займають суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогом і студентом, де педагог ефективно організовує процес пошуку кращих рішень поставлених завдань і втілення їх в життя, стимулює і спонукає до підвищення рівня професійного розвитку і, що сприяє саморозвитку та розвитку професіоналізму. Для того щоб технологія коучингу була дієвою для обох сторін, що дозволить перемістити оптанта із зони проблеми в зону ефективного вирішення проблеми професійного вибору чи професійної діяльності, доречним буде застосовувати техніку, яка називається «спіраль практики» [9].

Техніка «спіраль практики» доцільно застосовувати, коли необхідно сформувати вміння або освоїти якийсь новий процес (викладання, організацію виховної роботи). Розпочинати «спіраль практики» необхідно зі етапу пояснення і демонстрації ситуації, проблеми. Наступною стадією йде стадія рефлексії навчання, що опановано в ході початкового етапу. Наступним етапом буде

здійснюватися обґрунтування висновків, щодо прогресу, досягнутого в напрямку поставлених цілей та завдань. Останній етап передбачає планування подальшої практичної діяльності. Звичайно ж, це призводить до виникнення нового професійного досвіду вже на більш високому якісному рівні. Весь процес починається знову і знову, триває по спіралі, що веде до все більш високого рівня майстерності і професіоналізму.

Відтак, застосування коучингових технологій спонукає до творчого пошуку рішень і підтримує рішучість досягати цілей, стимулювати самонавчання, щоб в процесі діяльності майбутній викладач закладів вищої освіти зміг сам знаходити і отримувати необхідні знання. Саме тому необхідно навчити магістра максимально ефективно використовувати свої сильні сторони, про які він, як правило, не здогадується і тому не використовує, визначити найважливіші цілі і потім досягати їх з найменшими зусиллями.

У процесі професійної підготовки майбутніх викладачів коучингові технології дозволяють формувати, впевненість людини в собі і загальний характер його особистості. Оскільки важливим аспектом ролі сучасного коуча-викладача, наставника чи куратора є зміцнення почуття впевненості в собі і самосвідомості, а також формування в у майбутніх викладачів вищої школи адекватної самооцінки. Зауважимо, чим вище рівень впевненості, самосвідомості і самооцінки студента, тим вищою буде його мотивація до використання власних професійних якостей, компетентностей та до прийняття відповідальності за підвищення наявної у нього на даний момент рівня професіоналізму.

Ми враховуємо думку А. Деркача та В. Зазикіна, що самооцінка є важливою детермінантою професійної самосвідомості. Науковці відзначають, що на адекватну самооцінку впливають не тільки результативність діяльності, але й соціальні фактори, оціночні судження та відношення інших [7, с. 173]. Оскільки змістом самооцінки є ставлення майбутнього педагога до власної професійної діяльності та розвитку професійно важливих якостей і характеристик відносно професійних еталонів та стандартів, вважаємо, що у процесі професійної

підготовки майбутнім викладачам мають бути представлені високі зразки професіоналізму, критерії його розвитку, сформовано уміння й навички рефлексії процесу професійного становлення та власної професійної діяльності.

Слід враховувати, що майбутній викладач знаходиться на етапі усвідомлення та ознайомлення зі специфікою професійної діяльності, відбувається розвиток професіоналізму педагога як суб'єкта праці. В процесі оволодіння практичними навичками майбутнього викладача професійної діяльності, його самооцінка розмежовується на самооцінку результату – оцінку досягнутого і задоволеність чи незадоволеність результатами, та самооцінку потенціалу тобто оцінку своїх потенційних можливостей, віру в себе, впевненість в собі як професіоналі. Відтак, досягнення професіоналізму викладачем до рівня майстерності можливе лише за умови системного самооцінювання результатів. Так, за допомогою відкритих коучингових запитань, які ставляться перед майбутнім викладачем, у процесі побудови індивідуальної траєкторії розвитку відбувається актуалізація внутрішніх ресурсів особистості, дозволяючи прийняти відповідальність за самостійно знайдені на цьому шляху вирішення і спланувати їх досягнення, пізнати себе і свій потенціал.

У нашому дослідженні ми враховуємо думку І. Краснощок, яка індивідуальну освітню програму студента розглядає як документ, що формалізує індивідуальну освітню траєкторію в цілісному освітньому процесі, який має відбивати основні лінії розвитку компетентностей майбутнього фахівця й містити: індивідуальну програму навчання, індивідуальну програму особистісно-професійного саморозвитку, індивідуальну програму професійного виховання. Відповідно до потреб та інтересів студента можуть додаватися інші розділи, наприклад, індивідуальна програма науково-дослідної діяльності [12, с. 104]. Таким чином можливо створювати плани особистісного розвитку чи індивідуальної освітньої програми, що охоплює будь-яку тему, що цікавить майбутнього викладача, оскільки сприяння розвитку вміння вчитися набагато важливіше, ніж сам зміст навчання.

Під індивідуальною освітньою програмою розвитку студента розуміємо попередній план, складений самим студентом за підтримки педагога-наставника, його освітньої та професійної іншої діяльності, спрямованої на особистісний і професійний розвиток; розроблений з урахуванням особистих, освітніх і професійних інтересів, потреб і запитів.

Індивідуальна освітня програма, що реалізується за допомогою коучингу, має фокусуватися лише на одній або двох специфічних цілях професійного розвитку чи професійної діяльності, яких необхідно досягти в порівняно короткі терміни. Крім того, дуже важливо, щоб кожна мета (виховна, освітня, науково-дослідна) майбутнього викладача, що визначена в індивідуальній освітній програмі, відповідала критеріям SMART: була конкретною, вимірною, досяжною, доречною в даних умовах і розрахованою за термінами досягнення, чітко визначені часові та освітні критерії, а також обґрунтована етапність навчання. Зауважимо, що майбутній магістрант може чітко обґрунтувати індивідуальну освітню програму, відповідаючи на такі ключові питання: «Чого саме необхідно досягти? Як це буде відбуватися? Де це буде відбуватися? Коли цей процес почнеться і коли завершиться? Хто буде залучений до цього процесу?».

Принцип вибору індивідуальної освітньої програми розвитку полягає в тому, що магістрант має право на усвідомлений і погоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, задач, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів. Творчість магістрантів можлива лише за умов власного вибору елементів освітньої та професійної діяльності. Для цього ми в процесі викладання навчальної дисципліни «Основи професійного становлення особистості викладача» забезпечуємо майбутнім викладачам вищої школи право вибору теми творчої та наукової роботи, форми її виконання і захист, заохочуємо власну самооцінку, його аргументи, висновки, в межах навчальної дисципліни студенти формують індивідуальну освітню програму, траєкторію власного саморозвитку.

Використання технологій, методів та інструментів коучингу, його позитивна філософія створює основу для інтенсивного професійного розвитку та саморо-

звитку, оскільки чим більший ступінь включення майбутніх викладачів закладів вищої освіти у конструювання власної програми індивідуального (професійного) розвитку, тим повніше буде виявляється їх індивідуальна творча самореалізація, зростати рівень професіоналізму.

При цьому студенти, виконуючи цю роботу індивідуально, наповнюють створені образи особистісним змістом, оцінюють вже наявні у них для цього способу ресурси і бачать свої «точки зростання». Техніки коучингу істотно підвищують ступінь усвідомленості і мотивації майбутньої педагогічної діяльності, дозволяють намітити конкретні дії для підвищення її ефективності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування професіоналізму майбутніх викладачів неможливе без використання технології коучингу («спіраль практики», «структура компетентності», «колесо балансу», методика «шкалювання», постановка цілей у відповідність із моделлю SMART у процесі формування індивідуальної освітньої програми), сприятимуть самостійному покроковому осмисленню та самостійному пошуку, стимулюватиме актуалізацію внутрішніх ресурсів майбутніх викладачів, дозволить здійснити передачу досвіду, знань, розвитку компетенцій, формування чіткої педагогічної позиції, сформованих професійно-особистісних якостей, дозволить формувати траєкторію індивідуального розвитку.

Перспективою подальших досліджень визначено використання коучингових технологій в системі професійної підготовки майбутнього педагога, формування коучингової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радуга. Київ: Екс.Об, 2004. 304 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
3. Семиченко В.А. Психология личности. Київ: Видавець Ешке О.М., 2001. 427 с.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития. М., 1998. 200 с.
5. Майлз Д. Эффективный коучинг. Уроки коуча коучей. М.: Из-во «Добрая книга», 2013. 288 с.
6. Борова Т.А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: монографія. Харків: СМІТ, 2011. 381 с.
7. Голяд І, Чернова Т. Філософія педагогічного коучингу. *Молодь і ринок*, 2016. № 3(134) березень. С. 106–112.

8. Романова С.М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2010. Вип. 3. С. 83–86.
9. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб.: Питер, 2003. 204 с.
10. Федірчик Т.Д. Розвиток професіоналізму викладача як фактор управління якістю вищої освіти. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2009/NiO_3
11. Шевчук С.П. Коучинг як метод навчання студентів у контексті реформування вищої освіти України. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Серія: Педагогіка*. 2016. Т. 269. Вип. 257. С. 62–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_269_257_13.
12. Краснощок І.П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2018. №60. Т. 1. С. 101–107. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2018/60/part_1/21.pdf
13. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
14. Gallwey T. The Inner Game of Golf. *Random House Trade Paperbacks. Reprint edition*. 2009. 288 p
1. Sociological and Pedagogical Dictionary (2004). In V.V. Radul (Ed.). Kyiv: Eks. Ob.
2. Markova, A. K. (1996). Psychology of professionalism. Moscow: Knowledge.
3. Semichenko, V.A. (2001). Psychology of personality. Kyiv: Publisher Oshko O.M.
4. Mitina, L.M. (1998). Psychology of professional development. Moscow.
5. Miles, D. (2013). Effective coaching. Lessons of coach coaching. Moscow: Publisher "Good Book".
6. Borova, T.A. (2011). Theoretical bases of adaptive professional development management of establishment of a higher education scientific and pedagogical workers: a monograph. Kharkiv: SMIT.
7. Goliad, I.S. (2016). Philosophy of Pedagogical Coaching. *Youth and market*. 3(134), March. 106–112.
8. Romanova, S.M. (2010). Coaching as a new technology in professional education. *Bulletin of the National Aviation University. Pedagogy. Psychology*. 3. 83–86.
9. Parslow, E., Ray, M. (2003). Coaching in teaching: practical methods and techniques. St. Petersburg: Peter.
10. Fedirchuk, T.D. (2009). Development of teacher's professionalism as a factor of quality management of higher education. Retrieved from http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2009/NiO_3
11. Shevchuk, S.P. (2016). Coaching as a method of teaching students in the context of the reform of higher education in Ukraine. *Scientific works. Peter Mohyla Black Sea State University. Pedagogy*. Vol. 269. Issue. 257. 62–65. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_269_257_13
12. Krasnoshchok, I.P. (2018). Student's individual educational trajectory: theoretical aspects of the organization. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools: collection scientific works*. Zaporizhia: KPU. 60. 1, 102–107. Retrieved from http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2018/60/part_1/21.pdf.
13. Derkach, A., Zazykin, V. (2003). Akmeologiya. St. Petersburg: Peter.
14. Gallwey, T. (2009). The Inner Game of Golf. *Random House Trade Paperbacks. Reprint edition*.

KRAVTSOVA Tetiana,

Ph.D, Associate Professor of Pedagogy and Management of Education Department,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

COACHING AS TECHNOLOGY OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION FUTURE LECTURER'S PROFESSIONALISM DEVELOPMENT

Abstract. Problem. The transition to European standards requires from a lecturer fundamentally different approaches to the educational process construction, one must be capable of effective professional and personal self-determination, self-development, self-improvement, constantly increase their own innovative potential and professionalism. Thus appears the necessity to improve the institutions of higher education lecturers' professional training system from world trends in education, development of professional and personal development technologies, use of which will raise the level of institutions of higher education lecturer's professionalism, will ensure the value sphere development of student's personality, value attitude to future professional activity.

The purpose of the article is to investigate the potential of coaching technologies in the process of the institutions of higher education future lecturer's professionalism development.

Main study results. It has been specified that in modern studies, professionalism is considered as a qualitative characteristic of the specialist's personality professional development and as an integrated personality formation that determines the state and level of professionally important qualities and characteristics development in a holistic and most complete way, predetermines the ability of a person to fulfill the whole range of tasks in a profession, the possibilities of self-development and adaptation to changing conditions of professional activity. The content of coaching, pedagogical coaching, coaching

technologies concepts has been substantiated. The approaches to understanding the concept of coaching, pedagogical coaching, technologies of coaching in domestic and foreign science have been specified. The features of using such technologies of coaching as "the spiral of practice", "competence structure", "balance wheel", the method of scaling, setting goals in accordance with the SMART model in the process of an individual educational program formation have been revealed.

Conclusion. The use of coaching in the process of future institutions of higher education lecturer's education and practical training allows to improve the level of professionalism aimed at personal support in mastering the skills necessary for the person's maximum realization in a profession, motivation for professional activity and personal growth, acquires understanding and comprehension of the person's own possibilities, assessment of personal qualities and achievements that can be realized in the professional sphere of their activity. With the introduction of coaching, the level of professional skills, working capacity has significantly increased, the future institutions of higher education lecturers has effectively implemented the developed individual educational program.

Keywords: coaching; pedagogical coaching; coaching technologies; professionalism; development of lecturer's professionalism; individual educational program.

Одержано редакцію 26.01.2019
Прийнято до публікації 1.02.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-146-150
 ORCID 0000-0001-7207-7590

БЕЗКОПИЛЬНИЙ Олександр Олександрович,

доцент кафедри теорії, методики фізичного виховання,
 Черкаський національний університету імені Богдана Хмельницького
 e-mail: aleksbezkl981@ukr.net

ORCID 0000-0002-9741-8424

ЗАВАЛЬНЮК Олена Валентинівна,

професор кафедри теорії і методики фізичного виховання,
 Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
 e-mail: LanaZav@i.ua

УДК 378.018.8.011.3-051:796](045)

ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ВИМІРІ

Авторами розкрито сутність поняття «якість професійної підготовки», проаналізовано показники якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, з'ясовано сучасний стан готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі. У статті подано результати анкетного дослідження, що свідчать про необхідність підвищення рівня якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Ключові слова: *якість професійної підготовки; майбутні вчителі фізичної культури; здоров'язбережувальна діяльність; основна школа.*

Постановка проблеми. Здоров'я та здоровий спосіб життя є важливою передумовою майбутньої самореалізації людини, активного довголіття, здібностей до створення сім'ї та народження дітей, складної навчальної та професійної діяльності. Однак, на основі власного досвіду та матеріалів дослідження вчених можемо констатувати те, що в нашій країні, сучасна учнівська молодь не розглядає власне здоров'я як «капітал», який треба зберігати на майбутнє.

Особливе значення у збереженні здоров'я підростаючого покоління має діяльність вчителя фізичної культури. З позицій сьогодення, коли значні обсяги навчальних навантажень, інтенсифікація процесу навчання, комп'ютеризація, збільшення психологічних навантажень, погіршення екологічної ситуації, незадовільна якість фізкультурно-оздоровчої роботи та інші чинники призводять до негативних змін в стані здоров'я дітей шкільного віку, особливої актуальності набуває проблема якісного формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Якість професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до

здоров'язбережувальної діяльності в основній школі залежить від численних факторів, серед яких науковий, педагогічний, методичний і виховний потенціал закладів вищої освіти. Проблема якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності ще недостатньо досліджена як в теоретичному, так і в методичному аспектах. Тому, для підвищення ефективності професійної підготовки учителів фізичної культури у закладах вищої освіти, оновлення її методологічних, змістовних і технологічних основ відповідно до вимог сучасності, необхідно з'ясувати питання про стан готовності майбутніх вчителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Проблема якості вищої освіти є досить актуальною в сучасних умовах, її розглядають у своїх публікаціях В. П. Андрущенко, А. І. Кузьмінський, Р. А. Кубанов, О. І. Ляшенко, С. М. Ніколаєнко, В. І. Носков, Є. М. Хриков та ін. У дослідженнях О. Ю. Ажиппо, А. В. Віндюк, Л. О. Демінської, Є. А. Захаріної, Л. І. Іванової, Р. П. Карпюка, Н. І. Степанченко, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенка, Б. М. Шияна ґрунтовно розглянуто різні теоретичні та методичні аспекти удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах.

Важливе значення для розуміння сутності проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі мають праці вітчизняних учених, зокрема П. Б. Джуринського [1], В. Д. Дручика [2], І. В. Іванія [3], В. В. Ткаченка [4], а також зарубіжних (F. Peterson, R. Cooper, J. Laird [5], E. Sliepcevich [6]) вчених.

Мета статті. Дослідити якість професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі у соціокультурному вимірі.

Завдання роботи полягають у вивченні сутності поняття «якість професійної підготовки», аналізі показників для оцінювання якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та з'ясуванні сучасного стану готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

У дослідженні були використані наступні методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження, анкетування, методи математичної статистики. Графічне представлення результатів статистичного аналізу проводили в електронних таблицях «Ексел-97».

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналітичний огляд наукових публікацій дозволяє виділити різні тлумачення терміна «якість професійної підготовки». Так, І. Белікова якість професійної підготовки розглядає, як «комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування особистісної компетентності [7, с. 50]; О. Фурса вважає, що «якість підготовки фахівців визначається відповідністю знань, умінь, навичок, здобутих у ВНЗ, сформованістю професійно необхідних особистісних якостей, вимогам сучасного виробництва, рівнем виробничих відносин і перспектив їх розвитку» [8, с. 189]; Р.А. Кубанов під якість професійної підготовки майбутнього фахівця розуміє «глибоке засвоєння спеціально відібраного, структурованого теоретичного матеріалу з основ спеціальності для набуття студентами професійних умінь і навичок та формування необхідних особистісних професійних якостей у ході спеціально організованого, професійно спрямованого навчального процесу» [9, с. 135]; А. В. Михацька вважає, що «якість професійної підготовки у вищій школі виступає одним з ключових понять щодо оцінки ефективності освітнього процесу, а його рівень фактично характеризує успішність діяльності вищого навчального закладу в цілому» [10, с. 36]. Вчена зазначає, що «контекст поняття якості, зокрема в педагогіці, розширюється за рахунок близьких за змістом понять» [10, с. 38]. Це такі поняття, як «конкурентоспроможність», «ефективність

освіти», «якість освіти», тощо. Якість освіти вчена визначає, як «сукупність характеристик, які задовольняють встановленим державним вимогам та передбачуваним потребам роботодавців» [10, с. 38].

Отже, в основі характеристики якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі можуть бути такі показники, як рівень професійних знань, рівень загальних математичних, природничо-наукових, гуманітарних й соціально-економічних знань, рівень виконавської дисципліни, уміння та навички застосування професійних знань в умовах практичної діяльності, рівень культурного, етичного та морального виховання.

Вважаємо за необхідне зазначити, що перераховані показники можуть мати різну міру об'єктивності, тому для об'єктивізації оцінки якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі перераховані показники необхідно використовувати комплексно. Крім того при визначенні якості професійної підготовки важливо враховувати самооцінку майбутніх учителів фізичної культури, щодо загальної готовності до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі та рівень сформованості її окремих компонентів.

Для з'ясування якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі нами було проведено анкетування, в якому брали участь 390 студентів 4 курсу таких провідних закладів вищої освіти України, як Академія рекреаційних технологій і права, Бердянський державний педагогічний університет, Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Важливою умовою якісної професійної підготовки майбутнього педагога є наявність і доступність відповідної науково-методичної літератури. Тому, у нашому дослідженні, ми з'ясували питання про те наскільки студенти задоволені науково-методичною літературою для їх підготовки до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі (рис. 1).



Рис. 1. Результати опитування (%) студентів (n=390) вищих навчальних закладів України про те наскільки їх задовольняє існуюча науково-методична література для підготовки до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Результати відповідей студентів свідчать про те, що лише 28,8% респондентів повністю задоволені існуючою науково-методичною літературою необхідною для їх підготовки до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі; частково задоволені – 45,0%; не задоволені – 17%; важко було відповісти – 9% респондентів. Такі дані свідчать про необхідність розробки та забезпечення студентів відповідною науково-методичною літературою, необхідною для їх професійної підготовки.

Володіння понятійно-термінологічним апаратом свідчить про професіоналізм педагога, його здатність і готовність до науково-педагогічної діяльності. Обізнаність із спеціальною термінологією є важливою умовою формування у майбутнього педагога низки

компетентностей, зокрема, здатності логічно мислити, аналізувати, синтезувати, узагальнювати знання і утворювати на цій основі нові поняття. Крім того, інтенсивне оновлення понятійно-термінологічного апарату в галузі фізичного виховання зумовлює необхідність впровадження в навчальний процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури спеціальним чином впорядкованих і систематизованих у навчальних словниках фундаментальних та новоутворених термінів фізкультурної науки.

Усе вище зазначене стало передумовою для того щоб визначити наскільки сучасні студенти володіють спеціальною термінологією, необхідною для впровадження здоров'язбережувальних технологій у основній школі (рис. 2).

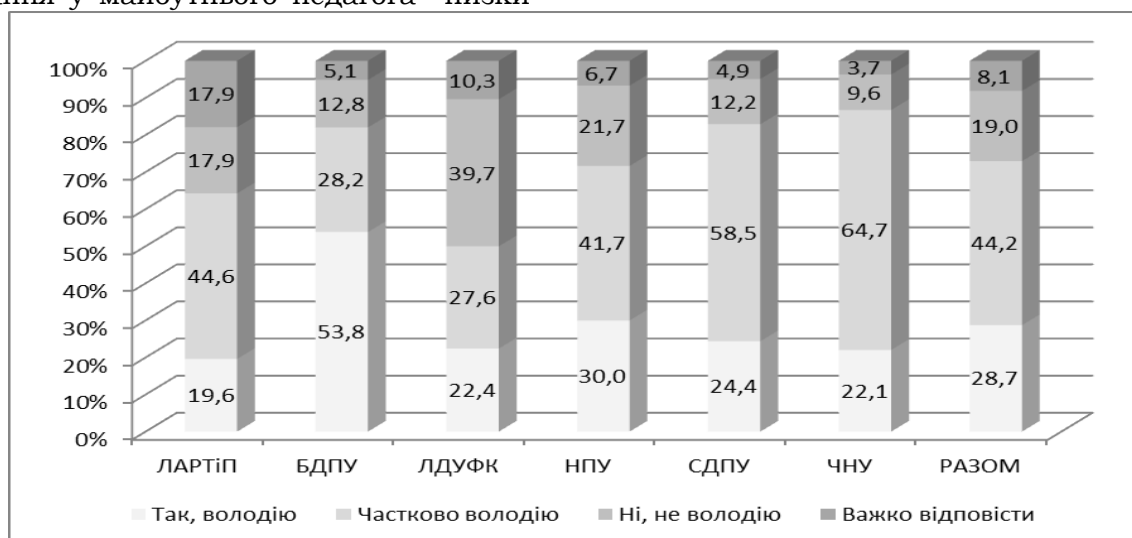


Рис. 2. Результати опитування (%) студентів (n=390) вищих навчальних закладів України про те наскільки вони володіють спеціальною термінологією, необхідною для впровадження здоров'язбережувальних технологій у основній школі.

Результати опитування представлені на рисунку 2 вказують на те, що 28,7% опитаних респондентів повністю володіють професійною термінологією, необхідною для впровадження здоров'язбережувальних технологій у основній школі, 44,2% – частково володіють відповідною термінологією, 19,0% – не володіють, 8,1% студентам було важко відповісти на запитання анкети. На нашу думку, при проведенні лекційних, лабораторних та практичних занять слід значну увагу приділяти про-

блемі ознайомлення, аналізу та оволодіння майбутніми учителями фізичної культури фундаментальними та новоутвореними термінами фізкультурної науки.

Ефективність здоров'язбережувальної діяльності в основній школі багато в чому залежить від того наскільки вчитель фізичної культури розуміє свої професійні функції. На рисунку 3 представлено результати опитування щодо їх знань про професійні функції сучасного вчителя фізичної культури.

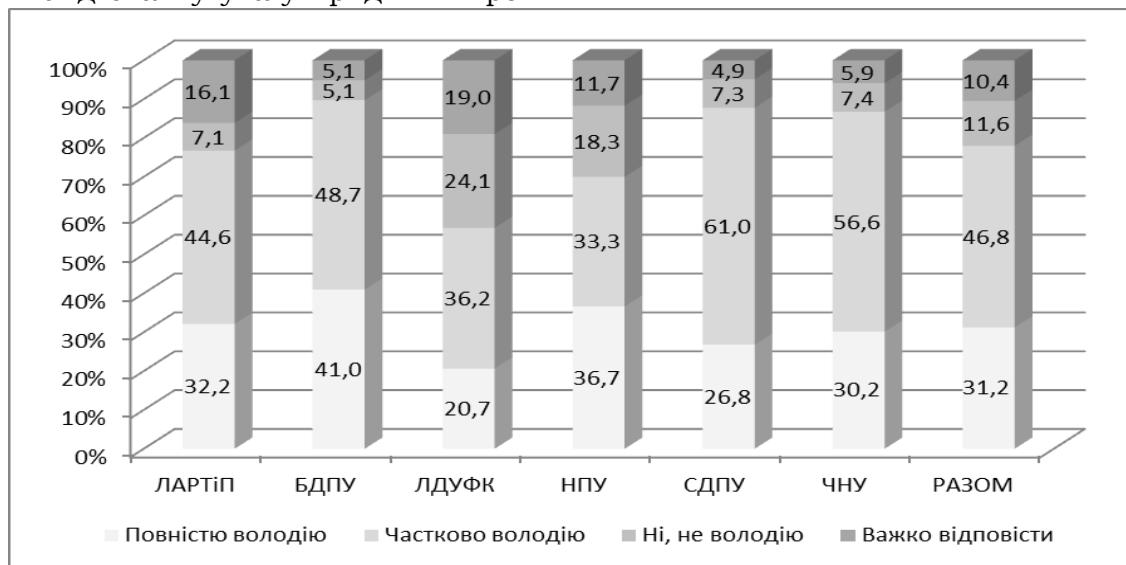


Рис. 3. Результати опитування (%) студентів (n=390) вищих навчальних закладів України про те наскільки вони володіють знаннями щодо професійних функцій сучасного вчителя фізичної культури.

Аналіз опитування студентів вищих навчальних закладів України про те наскільки вони володіють знаннями про професійні функції сучасного вчителя фізичної культури, показав, що 31,2% студентів повністю володіють такими знаннями; частково володіють – 46,8%; не володіють – 11,6% студентів; було важко відповісти – 10,4% студентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Представлені результати свідчать про необхідність підвищення рівня якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі. Це вимагає розробки, обґрунтування та впровадження в практику системи заходів, що будуть сприяти формуванню якісного рівня сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Список бібліографічних посилань

1. Джуринський П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності : дис. д-ра пед. наук. Одеса, 2013. 559 с.
2. Дручик В.Д. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі: дис. ... канд пед. наук. Київ, 2017. – 172 с.
3. Іваній І. В. Здоров'язбережувальна компетентність і професійна культура фахівця з фізичного виховання. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2016. Вип. 136. С. 89-92.
4. Ткаченко В. В. Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у дитячих оздоровчих таборах. Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки. 2016. № 12. С. 108-112.
5. Peterson F., Cooper R. Laird J. Enhancing teacher health literacy in school health promotion: a vision for the new millennium. The Journal of school health. 2001. No 71(4). P. 44.
6. Sliepecevic E. M. School health education: Appraisal of a conceptual approach to curriculum development. Journal of School Health. 2001. Vol. 71 (8). P. 17-21.
7. Белікова І. В. Структура якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

- Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. 2014. Вип. 1. С. 54-56.
8. Фурса О. Якість професійної підготовки фахівців із дизайну як запорука успішної модернізації дизайн-освіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. No 2. С. 133-137.
 9. Кубанов Р. А. Удосконалення якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей в умовах кредитно-модульної системи навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 42. С. 187-192.
 10. Михацька А. В. Якість професійної підготовки фахівців як головна вимога ринку праці. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. No 22(3). С. 36-42.

References

1. Dzhurynsky P. B. (2013). *Theoretical and methodological principles of the future physical culture teachers' training to the health-keeping professional activity* (Doctor of Science dissertation). Odesa: (in Ukraine).
2. Druchyk V.D. (2017). *Future physical culture teachers' training to the implementation of the health-keeping technologies in the senior school* (PhD dissertation). Kyiv: (in Ukraine).
3. Ivanij I. V. (2016). Health-keeping competency and professional culture of the physical education specialist. *Chernihiv national pedagogical university newsletter. Pedagogical sciences. Physical education and sport*, 136, 89-92.
4. Tkachenko V. V. (2016). Future physical culture teachers' training to the implementation of the health-keeping technologies in the children's remedial camps. *Cherkasy university newsletter. Pedagogical sciences*, 12, 108-112.
5. Peterson F., Cooper R. Laird J. (2001). Enhancing teacher health literacy in school health promotion: a vision for the new millennium. *The Journal of school health*, 71(4), 44.
6. Sliepcevich E. M. (2001). School health education: Appraisal of a conceptual approach to curriculum development. *Journal of School Health*, 71 (8), 17-21.
7. Belikova I. V. (2014). Future foreign language teachers' professional training quality structure. *Actual problems of the state management, pedagogics and psychology*, 1, 54-56.
8. Fursa O. (2013). Design specialists' professional training quality as the guarantee of the successful design-education modernization. *New pedagogical thought*, 2, 133-137.
9. Kubanov R. A. (2014). Future economic specialties specialists' professional training quality perfection in the conditions of the credit-module teaching system. *Pedagogics of the higher and secondary school*, 42, 187-192.
10. Mykhatska A. V. (2012). Specialists' professional training quality as the main work market requirement. *The Luhansk Taras Shevchenko national University newsletter. Pedagogical sciences*, 22(3), 36-42.

BEZKOPYLNY Oleksandr,

physical education theory and methodology chair associate professor
The Cherkasy Bohdan Khmelnytsky national university

ZAVALNYUK Olena,

physical education theory and methodology chair professor
The national M. P. Drahomanov pedagogical university

FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING QUALITY IN THE SOCIOCULTURAL DIMENSION

Abstract. Introduction. From the present-day positions, when considerable volumes of the teaching uploads, the teaching process intensification, computerization, psychological uploads increase, ecological situation worsening, bad physical culture and healthy work quality and other factors lead to the negative changes in the school age children health state, peculiar actuality is acquired by the problem of the future physical culture teachers' readiness to the health-keeping activity qualitative forming in the secondary school.

Purpose. To investigate the future physical culture teachers' professional training to the health-keeping activity quality in the secondary school in the sociocultural dimension.

Methods. Scientific and methodological literature analysis, questionnaire, mathematical statistics.

Results. The general future physical culture teachers' professional training to the health-keeping activity quality indications in the secondary school are the professional, general mathematical, natural and scientific, humanity and socio-economical knowledge, executive discipline, professional skills and habits, cultural, ethic and moral education level.

The questionnaire results witnessed that those completely satisfied with the existing scientific and methodological literature necessary for their training to the health-keeping activity in the secondary school, completely possess the professional terminology, necessary for the implementation of the health-keeping technologies in the secondary school as well as completely possess the knowledge concerning professional functions of the modern physical culture teacher no more than 32% students questioned.

Originality. The modern future physical culture teachers' professional training to the health-keeping activity quality state in the secondary school.

Conclusion. The results presented witness about the necessity of the future physical culture teachers' professional training to the health-keeping activity quality level increase in the secondary school.

Keywords: the professional training quality; future physical culture teachers; the health-keeping activity; the secondary school.

Одержано редакцією 28.01.2019
Прийнято до публікації 01.02.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-151-155

ORCID 0000-0003-0537-2316

ДУТЧАК Юрій Васильович,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницький національний університет
e-mail: yrdutchak@ukr.net

ORCID 0000-0003-2478-915X

КВАСНИЦЯ Олег Михайлович,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницький національний університет
e-mail: oleg.kvasnitsa@ukr.net

УДК: 378.22.012:[373.5:796/799]

**ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців має особливу актуальність в сучасних умовах нашої держави. Гносеологічний компонент, який поза сумнівом, є системоутворюючим для інших компонентів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури, досліджує питання природи пізнання і його можливостей, принципів, форм і типів отримання знання, відношення знання до реальності, загальні передумови пізнання, виявляються умови його достовірності та істинності.

Гносеологічний компонент характеризується наявністю системи знань, необхідних для здійснення професійної діяльності, обсягом професійних знань і уявлень, професійного мислення, розумінням системного характеру професійних проблем, знанням вимог, що висувуються до професії.

Основними напрямками, що забезпечують якість професійної підготовки у магістратурі є удосконалення організації самостійної роботи магістрантів; пошук оптимальних форм організації науково-дослідної роботи; підвищення рівня теоретичної підготовки магістрантів. Означені напрями реалізуються за допомогою гносеологічного компоненту цього процесу.

Гносеологічний компонент забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури, який формується у закладах вищої освіти, характеризується комплексом соціально-гуманітарних, фундаментальних і професійних знань та сформованих академічних здібностей, які в сукупності забезпечують високий рівень пізнавальної (когнітивної) активності, високу розумову працездатність, здатність до сприйняття інформації, її аналізу та узагальнення, до логічних суджень, постановки мети та вибору шляхів її досягнення.

Ключові слова: забезпечення якості професійної підготовки; гносеологічний компонент; продуктивність педагогічної діяльності.

Постановка проблеми. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначає питання

забезпечення системного підвищення якості освіти як такої, що потребують першочергового вирішення, адже сьогоденне підвищення якісного рівня освіти є запорукою економічного зростання держави та розв'язання соціальних проблем суспільства у найближчому майбутньому.

Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців неможлива без компетентнісного підходу до аналізу якості вищої освіти, реалізація комплексу інструментів систем внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти відповідно до стандартів і рекомендацій Європейського простору вищої освіти як основи для інтеграції національної системи забезпечення якості вищої освіти в європейську систему оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти

До основних компонентів, що забезпечують формування конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці відносять – гносеологічний. Даний компонент розглядає питання природи пізнання і його можливостей, принципів, форм і типів отримання знання, відношення знання до реальності, загальні передумови пізнання, виявляються умови його достовірності та істинності. Процес пізнання може бути результативним за умови реалізації в ньому вимог об'єктивності, пізнаваності, відображення, творчої активності.

Гностичні здібності та уміння майбутнього викладача (вчителя) передбачають швидко і творче оволодіння методами навчання, пошук і творення інноваційних способів навчання, збору та ди-

ференціації інформації про процеси пізнання тощо.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що дослідженням гносеологічного компоненту забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів займалось чимало науковців. Дана проблематика знайшла своє відображення у працях вітчизняних (Ю.Д. Бойчук [1], С.В. Гаркуша [2], С. А. Карасевич [4], А. І. Кузьмінський [5], В. П. Кутішенко [6] та ін.) учених. Зарубіжні науковці В. І. Каравкін [3], S. Marinković [7] та інші приділяють особливу увагу пізнавальним процесам з метою забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Мета статті – проаналізувати сутність та зміст гносеологічного компоненту забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «гносеологія», В.І. Каравкін трактує, як «знання, наука, навчання» (від німецької «Gnoseologie» та грецької мов «Gnōsis» + «logos»); як розділ філософії, який вивчає джерела, форми та методи наукового пізнання, умови його істинності, здатності людини пізнавати дійсність; теорія пізнання [3, с. 109].

Сучасна наукова філософія визначає пізнання як процес відображення і відтворення у свідомості людей дійсності, одержання, опрацювання, збереження і використання ними інформації про світ і про себе; набуття нового знання.

Аналіз педагогічної літератури, дозволяє констатувати, що поряд з терміном «гностичні здібності», синонімічно застосовуються терміни «пізнавальні (когнітивні) здібності» та «аналітичні (академічні) здібності».

У сучасній науці процеси пізнання та методи розвитку пізнавальних здібностей досліджує когнітивна (від лат. *cognitio* – пізнання) психологія.

Характеризуючи пізнавальні здібності, науковці відзначають, що вони залежать від рівня розвитку мислення (здатності набувати, переробляти, використовувати інформацію та знання, вміння аналізувати власну поведінку й навчально-виховний процес в цілому).

Академічні здібності, на думку В.П. Кутішенко, «здібності до відповідної га-

лузі знань (математики, фізики, біології, літератури і т.д.) Здібний учитель (викладач) знає предмет не тільки в межах учбового курсу, а значно ширше і глибше, постійно слідкує за відкриттями науки, абсолютно вільно володіє матеріалом, проявляє до нього великий інтерес, прагне до дослідницької роботи» [6, с. 83]

Аналіз спеціальної літератури дозволяє констатувати, що академічні здібності це система індивідуально-психологічних властивостей, що включають ті компоненти когнітивних, комунікативних, організаторських, управлінських, морально-вольових здібностей, які дозволяють ефективно реалізовувати діяльність щодо засвоєння відповідних знань, вмінь, навичок і компетенцій для придбання певної професійної спеціальності.

Пізнавальні уміння у професійній діяльності викладача, на думку S. Marinković, D. Bjekić, L. Zlatić, реалізуються через здатність викладача організовувати процес навчання із порозумінням зі студентами, узгоджувати цілі навчання з пізнавальними здібностями студентів [7].

Гностичний компонент професійної діяльності викладача, як відзначає А. І. Кузьмінський, «реалізується у наступних уміннях:

- уміння користуватися навчальною та довідковою літературою, використання допоміжних джерел;
- вивчення та аналіз наукової літератури, різних підходів до проблеми, що вивчається;
- виділення головного, суттєвого в навчальному матеріалі;
- виділення суттєвих зв'язків між раніше вивченими та новими знаннями;
- аналіз міжпредметних зв'язків навчального матеріалу;
- визначення позитивних і негативних якостей різних форм організації навчальної діяльності щодо конкретного змісту навчального матеріалу;
- формування мети навчального заняття як результату навчальної діяльності студентів та як процесуальної характеристики діяльності викладача;
- аналіз організації робочого місця, умов проведення навчального процесу;
- аналіз власного й передового досвіду висвітлення конкретної проблеми;

– вивчення якості виконаної роботи і аналізу власних причин успіхів і невдач у навчальному процесі» [5, с. 277].

Ми погоджуємося з думкою науковців, що педагогічна діяльність має п'ять рівнів продуктивності: репродуктивний, коли педагог вміє переказати іншим те, що знає сам; адаптивний, при якому педагог вміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії; локально-моделюючий знання студентів, коли педагог володіє стратегіями навчання знанням, умінням і навичкам за окремими розділами курсу, що дозволяє формувати педагогічну мету, ставити завдання, розробляти алгоритм їх вирішення і використовувати педагогічні засоби включення студентів у науководослідну діяльність; системно-моделюючий знання студентів, при якому педагог володіє стратегіями формування шуканої системи знань, умінь і навичок студентів з дисципліни в цілому; системно-моделююча діяльність і поведінка студентів, при якому педагог володіє стратегіями перетворення своєї дисципліни в засіб формування особистості студентів, його потреб в самовихованні, самоосвіті і саморозвитку. Переважна більшість викладачів вищої школи знаходиться на перших двох рівнях продуктивності педагогічної діяльності. Вважаємо, що такий стан є наслідком низького рівня гносеологічного компоненту забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців вищої школи.

Гносеологічний компонент, як вважає Ю.Д. Бойчук, «наявність системи знань, необхідних для здійснення професійної діяльності, обсяг професійних знань і уявлень, професійне мислення, розуміння системного характеру професійних проблем, знання вимог, що висуваються до професії тощо» [1, с. 8].

Ми переконані, що забезпечення якості професійної підготовки передбачає сукупність процедур та діяльності, що мають на меті гарантування та покращення якості надання освітніх послуг за певною професією, що відповідають вимогам зацікавлених сторін.

Гностичні уміння майбутніх учителів (викладачів) фізичної культури на думку С. В. Гаркуші, «пов'язані з пізнанням учителем як окремих учнів, так і колективу класу в цілому, з аналізом педагогічних ситуацій та результатів своєї діяль-

ності. Вони тісно пов'язані з процесами сприймання (перцепцією) і базуються на перцептивних уміннях, тобто на уміннях учителя спостерігати, помічати помилки при виконанні учнями вправ. Це також уміння користуватись навчально-методичною та науковою літературою, уміння проводити елементарні дослідження і аналізувати їх результати для того, щоб внести корективи в методику фізичного розвитку учнів» [2, с. 55]. Дані вміння С. А. Карасевич доповнює «використання в професійній діяльності науково-теоретичних і методичних рекомендацій; навчання спеціальним вмінням проведення фізкультурно-спортивної діяльності; уміння стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб учнів; вміння аналізувати і переробляти навчальні програми, документи і науково методичну літературу з даної проблеми; вміння використовувати науково-теоретичні та методичні рекомендації з питань, що виникають при проведенні уроків на основі фізкультурно-спортивної діяльності» [4, с. 34].

На підставі аналізу педагогічної літератури переконані, що основними напрямками, що забезпечують якість професійної підготовки у магістратурі майбутніх фахівців є: удосконалення організації самостійної роботи магістрантів; пошук оптимальних форм організації науководослідної роботи в магістратурі та її інформаційного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення; підвищення рівня теоретичної підготовки магістрантів.

Проблема теоретичного компоненту навчання не обмежується визначенням лише її змістового наповнення, а й залежить від рівня засвоєння матеріалу. Аналіз спеціальної літератури дозволив встановити низку недоліків теоретичної підготовки фахівців до педагогічної діяльності: описове засвоєння спеціальних понять, розрізненість окремих теорій, низький рівень сформованості вмінь обґрунтовувати теоретичні положення, відсутність розуміння причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами тощо.

Орієнтація на засвоєння «готового» знання, переважання нормативності, шаблонності в підготовці до професійної педагогічної діяльності призводить до

стійкого споживчого ставлення до навчання.

Система знань та умінь, які складають зміст гносеологічного компоненту забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної культури і спорту повинна мати системний, практикоорієнтований, контекстний та міждисциплінарний характер і забезпечувати вектор освітньої траєкторії від рівня «знаю про...», «знаю як діяти...» до рівня «вмію застосовувати знання в різних ситуаціях», «здатен змінити ситуацію» та «знаю, до чого це призведе».

Висновок. Гносеологічний компонент забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури, який формується у закладах вищої освіти, характеризується комплексом соціально-гуманітарних, фундаментальних і професійних знань та сформованих академічних здібностей, зокрема дослідницьких, які в сукупності забезпечують високий рівень пізнавальної (когнітивної) активності, високу розумову працездатність, здатність до сприйняття інформації, її аналізу та узагальнення, до логічних суджень, постановки мети та вибору шляхів її досягнення.

Перспектива подальших наукових досліджень полягає у встановленні показників гносеологічного компоненту забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури.

Список бібліографічних посилань

1. Бойчук Ю. Д. Наукова-дослідна діяльність студентів технічного ВНЗ як педагогічна умова формування професійної компетентності. *Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета*. 2013. №60. С.7–11.
2. Гаркуша С. В. Компоненти професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. № 108.2. С. 53–58.

3. Каравкин В. И. Гносеология культуры (Постановка проблемы). *Искусство и культура*. Витебский государственный университет имени М. П. Машерова. 2011. №1(1). С.107–117.
4. Карасевич С. А. Формування майбутнього вчителя фізичної культури вмінь і навичок фізкультурно-спортивної діяльності. *Ключові аспекти розвитку сучасної науки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Ужгород, 27 лют. 2017 р.). Т.2. Одеса: «Друкарік», 2017. С. 31–36.
5. Кузьмінський А. І. Деякі аспекти впровадження і використання передового педагогічного досвіду в університеті. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. №4 (59). С. 275–280.
6. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-е вид. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 128 с.
7. Snežana Marinković, Dragana Bjekić and Lidija Zlatić Teachers': Competence as the Indicator of the Quality and Condition of Education. 2013. URL: <http://www.academia.edu/4440400> (Last accessed: 8.02.2019).

References

1. Boychuk, Yu. D. (2013). Scientific-research activity of students of technical higher educational institutions as a pedagogical condition for the formation of professional competence. *Bulletin of the Kharkiv National Automobile and Highway University (Vestnik Kharkovskogo natsionalnogo avtomobilno-dorozhnogo universiteta)*. 60, 7–11 (in Ukr.).
2. Harkusha, S. V. (2013). Components of professional skills of future teachers of physical culture. *Bulletin of Chernigivsky National Pedagogical University. Pedagogical sciences (Visnyk Chernigivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu. Pedagogichni nauky)*, 108.2, 53–58. (in Ukr.).
3. Karavkin, V. I. (2011). Gnoseology of Culture (Problem Statement). *Art and culture. Vitebsk State University named after M.P. Masherov*, 1(1), 107–117. (in Belarus).
4. Karasievich, S. A. (2017). Formation of a future teacher's of physical culture skills in physical and sports activity. *Key aspects of the development of modern science: materials of the international scientific and practical conference (Uzhhorod, February 27, 2017)*. V.2. Odessa: "Drukarik", 31–36 (in Ukr.).
5. Kuzminskyi, A. I. (2017). Some aspects of introduction and use of advanced pedagogical experience at the university. *Scientific bulletin of Nikolayev National University named after V.O.Sukhomlynsky. Pedagogical sciences*. 4 (59), 275–280. (in Ukr.).
6. Kutishenko, V. P. (2010). Age and pedagogical psychology (lectures). 2nd edition. Kyiv: Center of educational literature (in Ukr.).
7. Snežana Marinković, Dragana Bjekić and Lidija Zlatić. (2013). Teachers': Competenceas the Indicator of the Quality and Condition of Education. Retrieved 8/02/2019, from <http://www.academia.edu/4440400>.

DUTCHAK Yuriy,

Ph.D in Physical Education and Sports, associate Professor of Theory and Methodology of Physical Education and Sports Department, Khmelnytsky National University

KVASNYTSIA Oleg

Candidate of Science in Physical Education and Sports, associate Professor of Theory and Methodology of Physical Education and Sports Department, Khmelnytsky National University

EPISTEMIC COMPONENT OF QUALITY ASSURANCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS IN SECONDARY EDUCATION PHYSICAL CULTURE

Abstract. Introduction. Assurance of quality of professional training of future specialists is extremely topical under modern conditions in Ukraine. Epistemic compo-

nent, which with no doubt is system-forming for other components of quality assurance of professional training of future masters in secondary education physical culture,

research issues of cognition nature and its possibilities, principles, forms, and types of knowledge acquisition, relation of knowledge to reality, general premises for cognition; conditions of its adequacy and validity have been revealed.

Purpose. The aim of the article is to analyze the essence and content of professional training of future masters in secondary education physical culture.

To reach the aim, the following methods of research have been used: analysis, generalization, systematization of philosophical and pedagogical references.

Results. Analysis of pedagogical references allows to state that such terms as "cognitive skills" and "analytical (academic) abilities" are synonymously used with "gnostic skills".

Epistemic component is characterized by the available system of knowledge needed for implementation of professional activity, volume of professional knowledge and ideas, professional thinking, realization of systematic character of professional issues, knowledge of requirements to the profession.

Primary areas that assure quality of professional training at graduate level are improvement of organization of masters' self-preparatory work, search of optimal forms

of organization of research activity, improvement of the level of masters' theoretical training. The outlined areas are realized with the help of epistemic component of this process.

Low level of pedagogical efficiency of teachers from higher educational establishments is stipulated by low level of epistemic component of quality assurance of professional training of future specialists in higher education.

Conclusion. Epistemic component of quality assurance of professional training of masters in secondary education physical training, which is formed in higher educational establishments, is characterized with a complex of social and humanities, fundamental, and professional knowledge, as well as formed academic skills that all together provide high level of cognitive activity, improved intellectual capacity for work, ability to perceive information, analyze and generalize it, ability to make logical deductions, ability to set aim and select methods of its fulfillment.

Keywords: professional training quality assurance, epistemic component; efficiency of pedagogical activity.

Одержано редакцією 29.01.2019
Прийнято до публікації 02.02.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-155-160

ORCID 0000-0003-3449-5884

БОНДАР Наталія Олександрівна,

доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін та креслення,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка
e-mail: bontik2007@ukr.net

ORCID 0000-0003-2374-8110

ДРОЗДЕНКО Наталія Миколаївна,

старший викладач кафедри загальнотехнічних дисциплін та креслення,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка
e-mail: natalyadrozdenko151215@gmail.com

УДК 378:373.5.091.12.011.3-051:62/64

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті здійснено аналіз поняття компетентності, представлена структура професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. Розглянуто значення та особливості процесу формування професійних компетенцій (ключових та спеціальних) в сучасних умовах реформування освітньої галузі та з урахуванням європейського досвіду підготовки фахівців. Наведено основні педагогічні технології, що сприяють розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів технологій.

Ключові слова: професійна компетентність; структура професійної компетентності; компетенції; вчитель технологій; компетентісний підхід.

Постановка проблеми. Формування професійної компетентності вчителя виступає сьогодні як невід'ємна складова реформи системи освіти в Україні. Інтеграція в європейський освітній простір розкриває великі можливості обміну досвідом, підвищення кваліфікації, впровадження педагогічних інновацій – все залежить від готовності вчителя залучатися до цих процесів. Концептуальні засади

Нової української школи передбачають, що педагоги мають право на «академічну свободу, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі» [1]. Але разом з можливостями, або навіть більшою мірою, виступають запити до сучасних педагогічних працівників, обумовлені як формуванням нових освітніх цілей на державному та міждержавному рівнях, мобільними соціально-економічними умовами існування, так і високим рівнем вимог до професійної конкурентоспроможності. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

В процесі реформування системи освіти актуалізується проблема оновлення, перегляду підходів, змісту, технологій

підготовки фахівців різних сфер діяльності. Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох європейських країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження [2; 3].

Концепція розвитку педагогічної освіти передбачає модернізацію освітніх програм за багатьма напрямками, зокрема: впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній освіті, забезпечення формування загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей, набуття педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів, опанування педагогічних технологій, в тому числі, з використанням елементів інформаційнокомунікаційних та цифрових технологій, посилення практичної складової педагогічної освіти [4].

Невід'ємною складовою реформи освіти є формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. В умовах глобальної інформатизації суспільства саме на уроках технологій створюються оптимальні умови для ознайомлення з процесами виробництва, способами обробки різних видів конструкційних матеріалів, профорієнтаційного самовизначення. Успішне вирішення актуальних освітніх задач на уроках технологій можливе лише за умови відповідної підготовки вчителя.

Значна кількість наукових праць присвячена питанням компетентності та структури компетенцій. У педагогічних дослідженнях В. Борисова, О. Заболоцької, О. Овчарук, О. Пометун [5], А. Саранова розглядаються загальні теоретико-методологічні основи формування професійної компетентності педагога. Важливі питання компетентності майбутнього вчителя технологій розкриваються в наукових доробках О. Авраменка [6], В. Андрущенко, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Сидоренка, О. Сухомлинської та ін.

Поняття «компетентність» є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості. Компетентним можна стати опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

Професійна компетентність учителя – це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Концепція компетентісно-орієнтованого підходу бере свій початок ще з 90-х років XX ст., коли були здійснені перші наукові дослідження цього феномену і з тих часів цікавила багатьох науковців, педагогів-практиків та психологів.

Здійснивши аналіз теоретичних досліджень та практичної професійної підготовки майбутніх учителів, і зокрема, вчителів технологій, доходимо до узагальнень у системності професійних компетенцій. Так, з точки зору навчального процесу, компетенція визначається, передусім, результатом навчання: під час вивчення модуля той, хто навчається, засвоїв конкретну компетенцію, тобто конкретні знання, вміння; набув досвіду (професійних якостей) і продемонстрував при цьому наполегливість, самостійність, відповідальність (особистісні якості).

Окрім того, в навчальному процесі компетенція є інтегрованим результатом навчання (інтеграція теорії і практики, методів навчання і педагогічних технологій, навчальних дисциплін, роботодавця і навчального закладу та ін.).

З точки зору професійної діяльності на ринку праці у сучасних умовах потрібні фахівці, здатні розв'язувати конкретні виробничі проблеми і важливо, які методи і прийоми вони будуть використовувати у професійній діяльності (знання, вміння, досвід та ін.). Вже сьогодні найбільш затребуваними є спеціалісти, здатні виконувати складні, нестандартні завдання. І потреба в таких працівниках постійно зростає.

З точки зору досягнення конкурентного результату важлива не здатність використовувати знання, уміння і досвід, а рівень готовності до виконання посадових обов'язків (основних функцій). Рівень готовності визначається системою знань, умінь, досвіду, відповідальності, самостійності, наполегливості, сукупності професійних і особистісних якостей фахівця.

Але, на жаль, на сучасному етапі система освіти в Україні доволі інертна. В багатьох європейських країнах усвідомлюють, що дитину вчити треба так, щоб вона могла бути активною і корисною упродовж усього активного соціального життя, намагаються прогнозувати зміни

в потрібних компетенціях на п'ять, десять, двадцять років наперед.

Враховуючи вищезазначене, можна зауважити, що структура компетентності майбутнього вчителя технологій теж потребує мобільності, варіативності, виділення більш усталених елементів або їх окремих частин і тих, що постійно змінюються або будуть змінюватись з окресленням майбутніх перспектив.

Метою статті є аналіз структури професійної компетентності майбутнього вчителя технологій та висвітлення особливостей формування його професійних компетенцій в процесі реформування освіти та з урахуванням сучасних потреб суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Переважна більшість педагогів вважає, що структура фахової компетентності вчителя технологій складається з двох відів компетенцій: ключових і спеціальних.

Під ключовими компетенціями будемо розуміти міжкультурні і міжгалузеві знання, уміння і здібності, властивості (якості) кожної людини, необхідні для її комфортного існування в суспільстві та продуктивної діяльності.

Хоча структура компетентності визначена і складається з окремих компетенцій, однак це складне утворення, що має безліч взаємозв'язків і в цьому утворенні саме ключові компетенції відіграють роль основи, з якою пов'язані, і від якої значною мірою залежить якість всіх інших елементів. Якщо раніше основною метою навчання було надання професійних знань, формування умінь і навичок, то зараз суспільні запити змінили вектор на формування компетенцій, причому саме ключові компетенції вчителя технологій відображають культуру педагога. В структурі ключових компетенцій можна виділити: мотиваційно-ціннісну, інформаційну, комунікативну, загальнокультурну, креативну, акмеологічну.

Мотиваційно-ціннісна – характеризує ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості, усвідомлення соціальної значущості професії вчителя, формування ціннісних мотивацій. Але майбутній вчитель повинен бути готовим до того, що школа змінюється. Сучасний вчитель з адміністративного, авторитарного стилю викладання переходить до суб'єкт-суб'єктного навчання, тобто роботи з учнями як з особистостями, де на перший

план виходить формування повноцінних і активних членів суспільства.

Головне завдання навчання полягає у наданні допомоги людині зрозуміти себе, усвідомити власні проблеми і мобілізувати власні внутрішні сили і можливості для їх розв'язання і саморозвитку. Ці особливості гуманістичної парадигми створили передумови для виникнення в її контексті особистісно-орієнтованих стратегій і моделей освіти [7, с.96].

Інформаційна – передбачає оволодіння студентом вміння отримувати, опрацьовувати, використовувати і передавати необхідну інформацію в процесі професійної діяльності. Вчитель виступає головним джерелом наукової, світоглядної і морально-естетичної інформації. Формування інформаційної компетенції заслуговує на особливу увагу з двох причин. По-перше, відбувається стрімкий технічний розвиток і змінюваність інформаційно-комунікаційних засобів передачі інформації. Сучасний вчитель повинен використовувати усі наявні ресурси для взаємодії з учнями та колегами. В своїй роботі Л. Куцак виокремлює наступні категорії засобів мережових комунікацій, що мають використовуватись вчителями технологій: інформаційно-освітній портал (ІОП); технічні засоби мережових комунікацій (комп'ютерні мережі та телекомунікаційне обладнання для передавання даних); програмні засоби мережових комунікацій (мережеві операційні системи та мережеве програмне забезпечення управління); засоби хмарних технологій (використання Web-додатків; електронні журнали і щоденники; он-лайн сервіси для навчального процесу, спілкування, тестування; системи дистанційного навчання, бібліотека, медіатека; сховища файлів, спільний доступ; спільна робота; відеоконференції; електронна пошта) [8, с.6]. По-друге, щоденне зростання потоку інформації збільшується в геометричній прогресії. Фейкові новини вже важко відрізнити від реальних фактів. Тому надважливими є навички відбору та осмислення інформації як для вчителя, так і для формування відповідних навичок в учнів.

Комунікативна – характеризує специфіку взаємодії з учнями і з колегами по роботі, адміністрацією навчального закладу. Щодо спілкування з учнями – вчитель перестав бути просто джерелом інформації, його задачі складніші – організувати і забезпечити процес навчання

та розвитку кожної дитини. Тому комунікативність тісно пов'язана з ефективністю педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення навчальних цілей. Комунікативна компетентність охоплює знання, уміння, навички та способи здійснення партнерської взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, врахування педагогом вікових, психологічних, індивідуальних особливостей учнів; уміння бачити в дитині особистість, поважати її думку; уміння створювати на уроці атмосферу творчого спілкування та позитивного настрою.

Окремий акцент ставиться на вільному володінні рідною мовою та спілкуванні іноземною мовою. Також комунікативні навички важливі при обміні досвідом, підвищенні кваліфікації тощо.

Загальнокультурна – вміння працювати з суспільством і в суспільстві. В умовах глобалізації суспільства вчителі повинні підтримувати взаєморозуміння між різними культурами, розуміти баланс між повагою до учнів інших культур, знанням їх розмаїття та визначенням спільних цінностей. Вчителі повинні враховувати фактори, що впливають на соціальну єдність, підтримувати співіснування національної ідентичності і міжнаціональної свідомості.

Креативна – творчий підхід до педагогічної діяльності є важливою характеристикою роботи вчителя. За прогнозами науковців в найближчому майбутньому значно зросте потреба в креативних спеціалістах, здатних приймати нестандартні рішення. Це стосується як вчителів, так і будь-якої професійної діяльності. Вже зараз в деяких з кращих європейських шкіл учні вчать «робити помилки», тобто порушувати правила, виходити за межі відомого. Бо якщо робити все за планом – результат відомий, а шлях до будь-якого відкриття лежить через сумніви у правильності своїх суджень, пошук нових рішень.

Акмеологічна – визначає володіння технологіями саморозвитку і професійної самореалізації. Жодна з попередніх компетенцій не буде ефективною, якщо вчитель не усвідомлює необхідності підвищення власної професійної компетентності. Самоусвідомлення базується на спроможності аналізу власного педагогічного досвіду – успіхів та невдач. Завдання школи – створити сприятливі умови та мотивувати вчителя до педагогічного зростання.

Спеціальні компетенції поєднують у собі зміст предмету технологій та методики його викладання. До спеціальних компетенцій переважно включають наступні:

Змістова – включає ґрунтовне знання змісту навчальних програм і посібників, знання про психологію учня та особливості навчального процесу, досвід розв'язання різних педагогічних ситуацій; передбачає наявність знань про сучасні виробничі об'єкти, технологічні процеси. Одним із ключових завдань підготовки вчителів технологій є набуття студентами знань з основ технічних дисциплін, методики викладання, організації безпечної праці.

Цільова – передбачає вміння формувати і досягати різні освітні цілі.

Проектна – включає уміння проектувати свою діяльність та діяльність учнів для досягнення мети, передбачати результати цієї діяльності [9, с.157].

Моніторингова – характеризує вміння контролювати процес навчання, співвідносити отримані результати із запланованими, обробляти результати, за необхідності вносити потрібні корективи.

Отже, можна зробити висновок, що саме ключові компетенції змінні, мають мобільну структуру, залежать від суспільних запитів, освітніх цілей, особливостей самовизначення особистості в соціумі. Спеціальні компетенції у порівнянні з ключовими більш усталені, але їх спрямування також визначається акцентами, визначеними при формуванні ключових професійних компетенцій.

В умовах постійного швидкого оновлення сутності і змісту праці в будь-якій галузі, компетентність випускників навчальних закладів не повністю відповідає потребам ринку праці та вимогам роботодавців. Саме тому будь-яка професійна підготовка пов'язується з принципово новими підходами, спрямованими на розвиток особистості, оволодіння навичками самоаналізу та самоосвіти упродовж життя, формування цілісної компетентності. Нині саме компетентнісний підхід є тим пріоритетним напрямом, який орієнтує на цілі-вектори освіти: навчання, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності.

Інноваційний потенціал майбутнього вчителя технологій повинен характеризуватися: творчою здатністю генерувати нові уявлення та ідеї, що зумовлено про-

фесійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; вміннями проектувати і моделювати свої ідеї на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; сприйняття нових ідеї, концепцій, течій, що ґрунтується на толерантності, гнучкості і широті мислення [10, с.26].

Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій здійснюється за трьома взаємопов'язаними напрямками: психолого-педагогічним, методичним та спеціальним.

Виходячи з сучасних вимог можна визначити основні шляхи розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя технологій: колективна робота в творчих групах; систематична навчальна і дослідницька діяльність; освоєння інноваційних педагогічних технологій; активна участь у педагогічних конкурсах; трансляція власного педагогічного досвіду; використання інформаційно-комунікаційних технологій та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, професійна компетентність вчителя – інтегрований показник особистісно-діяльничої сутності педагога. Вона повинна бути цілісною особистісною системою, що постійно розвивається, а напрямок та рушійні сили розвитку визначатися поєднанням актуальних потреба вчителя та запитамі суспільства. Тобто, важливою умовою ефективної підготовки фахівців з викладання технологій є організація навчання не лише для сучасного етапу педагогічних процесів, а й з врахуванням перспективних напрямків розвитку в країні і світі суспільства, науки і технологій, виробничого потенціалу, педагогічних інновацій.

У роботі було розглянуто лише один аспект підготовки майбутнього вчителя технологій як компетентного спеціаліста. Подальшого вивчення потребують питання критеріїв ефективності формування компетенцій, педагогічні умови та етапи їх формування.

Список бібліографічних посилань

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування загальної школи. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf> (дата звернення 28.03.2019)
2. European Union. Key Competencies for Life learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). *Official Journal of the European*

- Union. 2006. 30 December. – P. I.394/10 – I.394/18.
3. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. – Brussels: European Commission, 2005. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf> (дата звернення 28.03.2019)
4. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: (дата звернення 28.03.2019) <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b7/bb2/dcc/5b7bb2dcc424a809787929.pdf>
5. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ, 2004. С.15–24.
6. Авраменко О.Б. Компетентнісний підхід при вивченні технічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2015. Вип. 51. С. 3–8.
7. Hevko I. Methodological approaches to the study of professionalism teacher. *Basic Trends in Public Sector: Monograph*. The Academy of Management and Administration in Opole. Opole, 2016. P. 88–98.
8. Куцак Л.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами мережових комунікацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2015. 20 с.
9. Куцак Л.В. Особливості формування професійної компетентності майбутніх вчителів трудового навчання в умовах професійної підготовки. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Харків, 2010. Вип.26(30). С.153–161.
10. Гевко І.В. Розробка концепції дослідження формування основ професіоналізму майбутніх вчителів технологій. *Science Rise. Pedagogical Education*. 2017. №8(16). С.24–29. URL: http://journals.urau.ua/sr_edu/article/view/109092/104333 (дата звернення 28.03.2019)

References

1. *New Ukrainian school: Conceptual basis of reforming comprehensive school*, Retrieved 27/03/2019, from: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf>
2. European Union. Key Competencies for Life learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 2006, 30 December, P. I.394/10 – I.394/18.
3. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. Brussels: European Commission, 2005. Retrieved 27/03/2019, from: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
4. Concept of the pedagogical education development, Retrieved 27/03/2019 from: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b7/bb2/dcc/5b7bb2dcc424a809787929.pdf>
5. Pometun O. (2004). Theory and Practice of Consecutive Realization of Competence Approach in Foreign Countries Experience. *Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian*, Kyiv, Ukraina: K.I.S., 2004, 16–25.
6. Avramenko O.B. Competence approach at study of technical discipline in training of the future technology teachers. *Naukovyi Chasopys of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5 Pedagogical sciences: realities and perspectives*, 51, 3–8.

7. Hevko I. (2016) Methodological approaches to the study of professionalism teacher. *Basic Trends in Public Sector: Monograph*. The Academy of Management and Administration in Opole. Opole, 88-98.
8. Kutsak L. (2015) *Formation of professional competence of future teachers of technologies by means of network communications*. (PhD dissertation) Theses. Vinnytsia: Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskiy (in Ukraine).
9. Kutsak L. (2010) Purchase professional competence at the students of machine-building specialties of higher educational institutions / *Problems and Prospects of the Development of National Liberal- & Engineering Elite*, 26(30), 153-161.
10. Hevko I. (2017) Development of the concept of research of formation of the professionalism bases of future teachers of technologies. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 8(16). 24-29 Retrieved 27/03/2019 from: http://journals.urau.ua/sr_edu/article/view/109092/104333

BONDAR Nataliia,

Associate Professor of General Technical Disciplines and Drawing Technical Department,
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

DROZDENKO Natalya,

Senior Lecturer of General Technical Disciplines and Drawing Technical Department,
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

THE STRUCTURE OF THE COMPETENCE FOR THE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY-BASED SPECIALIZED EDUCATION

Abstract. Introduction. The fundamental part of the educational reform in Ukraine is the formation of the competence for the future teachers. The Ukrainian integration into the European educational system offers considerable potential for the teachers: experience sharing, innovative ideas adoption etc. At the same time, this leads to much higher education requirements for the modern teachers due to the formation of the new educational objectives and social-economic conditions in the country. In our opinion, it is essential to reassess the structure of the competence for the future teachers of technology-based education meeting the demands of the society and the job market.

The purpose of the article is the structure analyses of the competence for the future teachers of technology-based specialized education in the process of education reforming and following the public interests.

Results. The competence for the future teachers of technology-based specialized education includes both key and basic competences. Motivational values, information, communication, cultural attitudes, creativity and self-awareness are the key competences.

The innovative changes in the education and society in Ukraine provide the necessary conditions for the key competence reinvention. For example, the motivational

values competence should take to account the transition to a humanism and democratization in education. The informational competence involves skills in using all possible IC means of information in the increasing information flow. Within the cultural competence it is very important to have the balance between the cultural awareness and supporting national identity.

Originality. The scientific novelty is the proving the possibility of the rethinking of the essence of the key and basic competence for the future teachers of technology-based specialized education due to the public demands. The importance of this research is obvious.

Conclusion. The competences are changeable. They possess a mobile structure. They depend on the social requirements, educational objectives, personal self-determination in society. The issues of the contest, determination, form, criteria of the competence for the future teachers of technology-based specialized education require revision and further development.

Keywords: professional competence; professional competence structure; competences; teacher of technologies; competence approach.

Одержано редакцією 29.01.2019
Прийнято до публікації 02.02.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-160-164

ORCID 0000-0001-6182-9267

БОРЗЕНКО Олександра Павлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
e-mail: saphochka1@gmail.com

УДК 811.1:378.147

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуті питання удосконалення професійної компетентності викладача іноземної мови. З'ясовано, що сучасний розвиток процесів глобалізації висунув нові вимоги до професійної компетентності викладача іноземної мови. Наголошується на важливості її необхідності удосконалення викладачами знань, практичних умінь, навичок у своїй педагогічній діяльності, що сьогодні потребує від викладача самовизначення, самоорганізації, саморозвитку, педагогічної спрямованості. Визначено, що удосконалення професійної компетентності викладача суттєво надає нові можливості для

організації навчального процесу, розширює та урізноманітнює наукову, технічну, методичну, соціальну інформацію для перебудови самого навчального процесу та його контролю. Зазначено, що викладач іноземної мови зобов'язаний постійно вдосконалювати свій професіоналізм, спрямований не тільки на розвиток іншомовної комунікативної компетентності, а також для використання сучасних підходів та інноваційних технологій, здійснювання процесу викладання іноземної мови комп'ютерними, дистанційними навчальними програмами, сучасними електронними джерелами інформації, новими

технічними засобами, тобто удосконалення професійної компетентності викладача є результатом його інноваційної педагогічної діяльності. Зроблений аналіз поглядів деяких науковців дає можливість зробити висновок, що проблема удосконалення професійної компетентності викладача іноземної мови є актуальною та досліджується науковцями, педагогами, психологами, соціологами багатьох країн світу.

Ключові слова: викладач; іноземна мова; удосконалення; педагогічна діяльність; професійна компетентність/

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси створили нові умови та висунули нові вимоги до професійної педагогічної діяльності викладача, зокрема викладача іноземної мови. Суспільний обов'язок вимагає від викладача постійного удосконалення своєї професійної компетентності, яка зумовлена поєднанням та збільшенням сукупності обсягу знань, умінь, навичок не тільки з методики викладання іноземної мови, а також у використанні нових педагогічних технологій та їх технічних засобів.

Відомий польський вчений Б. Суходольський наголошує, що «швидкість технологічних змін покладає обов'язки на кожного працівника безупинно оновлювати свою базову підготовку...» [1, с. 61], а науковець Дж. Хекман, – що знання є результатом навчання, а навички, освоєні в дитинстві, впливають на подальше навчання та досягнення [2, с. 1-34].

Аналіз досліджень. Проблемою теоретичного обґрунтування, пошуком інноваційних шляхів розвитку та удосконалення професійної компетентності викладачів займалися багато вітчизняних та зарубіжних науковців (Т. Вахрушева, А. Дистервег, І. Дичківська, А. Довгань, М. Дудзікова, І. Зязюн, Р. Квасніца, Д. Лаєнз, В. Лозова, С. Ніколаєва, А. Пуховська, Б. Суходольський А. Харріс та ін.). Вчені наголошують, що педагогічна компетентність викладача є найвищим рівнем педагогічної діяльності, що виявляється в постійному вдосконаленні педагогічного самовизначення, самоорганізації, самореалізації, творчої активності. Визначено, що в глобалізованому та інформатизованому суспільстві для успішної реалізації своєї професійної ролі, викладачу вищого навчального закладу необхідно забезпечувати особистісний постійний професійний розвиток [3, с. 155, 160].

Самореалізацію особистості викладача досліджували провідні вчені – Г. Бал,

Б. Гершунський, І. Зязюн та ін., які відносять ці питання до найважливіших в удосконаленні професійної компетентності та вказали на творчу сторону цього процесу.

Польська науковець М. Дудзікова звертає увагу, що на удосконалення професійної компетентності та професійного успіху викладача впливають його особисті властивості, як він бачить мету, цілі навчання. У своєму дослідженні вона виділяє теоретичні та методичні компетентності [4]. А Р. Квасніца наголошує, що різноманітність необхідних компетентностей для викладача дуже важлива, тому професійна підготовка та перепідготовка має складатися з педагогічного комплексу постійної «допомоги викладачу в його розвитку» [5, с. 11].

Британський педагог А. Харріс вважає, що цілеспрямований процес професійного самовдосконалення викладача – це ключовий чинник удосконалення навчального процесу та досягнення якіснішого його результату [6, с. 237].

Аналіз наукових досліджень і публікацій показує, що поняття професійної компетентності викладача іноземної мови та її удосконалення трактується вченими по-різному та доповнюють одне одного.

Мета статті. Висвітлити особливості удосконалення професійної компетентності викладача іноземної мови у своїй педагогічній діяльності в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Головним критерієм професійної компетентності особистості є її здатність набуття необхідних, найважливіших, ключових підходів до подальшого професійного розвитку протягом усього життя.

«Компетентність (лат. *competens* – відповідність, здатність) – психолого-соціальна якість, котра означає силу й упевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності. Компетентність сприяє усвідомленню особистісної власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням» [7, с. 114].

Професійна компетентність викладача іноземної мови передбачає поєднання знань із педагогіки, психології, методики викладання іноземної мови, дидактики, лінгвістики у використанні різноманітних сучасних інноваційних технологій та їх технічних засобів. На професійне удосконалення викладача впливають властивості його особистості, загальна та професійна компетентність. Від них за-

лежить, як розуміє викладач цілі навчання та виховання, як використовує набуті знання, створюючи відповідні умови для навчання студентів.

Сьогодення потребує від викладача іноземної мови педагогічної спрямованості, самовизначення, самоорганізації, творчості, ініціативи, професійної мобільності, здатності до професійного саморозвитку та самовдосконалення, володінням широкого спектра методичного арсеналу, глибокого знання мови яку він викладає. Мистецтво володіння іноземною мовою потребує постійних тренувань, а також роботи над собою, тобто від його педагогічної майстерності залежить рівень знань іноземної мови, який отримають студенти. Тому викладачеві іноземної мови вищого навчального закладу висувуються нові значні уваги до його розвитку мотивації професіоналізму та самовдосконаленню [3, с. 152].

Вимога мотивування удосконалення професійної компетенції викладача забезпечує особистісне зорієнтований підхід до розв'язання проблем його педагогічної діяльності. Так, Абрагам Маслоу стверджував про необхідність вивчення людини як єдиного, унікального, організованого цілого. Тому мотивація впливає на людину загалом, а не тільки на окремі частини організму або прояви поведінки. Маслоу вважав, що люди мотивовані для пошуку особистих цілей, і це робить життя значним та осмисленим [8, с. 130].

Мотивація удосконалення професійної компетентності викладача іноземної мови представляє цілий комплекс мотивів, який залежить від його індивідуальних особливостей, віку, педагогічного досвіду, стажу роботи на посаді, посадового статусу тощо.

Мотивація удосконалення професійної кваліфікації викладача як одна з форм самоактуалізації особистості найбільше пов'язана з психічним здоров'ям викладача, рівнем задоволення роботою та оволодінням засобами вдосконалення професійної компетентності (самовизначення, саморозвиток, самовираження) [8, с. 135].

Удосконалення професійної компетентності викладача є «прагнення до самоактуалізації, що розуміється як безперервна реалізація можливостей, здібностей, талантів, визнання первинної природи,

як невтомне прагнення до єдності, інтеграції або внутрішньої синергії особистості» [9, с. 49].

Розвиток професійної діяльності викладача іноземної мови відбувається в процесі постійного осмислення, аналізу власної діяльності та визначення шляхів вдосконалення своїх умінь. Професіоналізм потребує якостей, які забезпечують його мобільність, особисту відповідальність за власний безперервний професійний розвиток, творчий характер практичної діяльності, який сприяє підвищенню рівня його культури іншомовного спілкування та вимагає враховувати етнокультурний досвід, а також пізнання та осмислення процесів взаємодії культур та народів [10, с. 24].

Викладач удосконалює свою кваліфікацію завдяки планової підготовки (підвищення кваліфікації) в інститутах підвищення кваліфікації та удосконалення (післядипломної освіти, мета якої полягає у підтримці професійного розвитку викладача на рівні сучасних вимог, формуванні його інноваційної здатності). Система професійної педагогічної освіти знаходиться в постійному пошуку шляхів підвищення професіоналізму та якісної підготовки викладача іноземної мови. Основні механізми підвищення якості професіонального удосконалення – це введення процесу оновлення сертифікації; удосконалення програми неперервного професійного розвитку викладача; введення нових стандартів оцінювання; розробка алгоритму співпраці між викладачем та студентом; інтеграція досліджень у сфері неперервного професійного розвитку викладача, стимулювання впровадження нових інфотехнологій у процес його підготовки та перепідготовки [3, с. 154].

Оволодіння цими механізмами означає зрілість викладача у професійно-педагогічній діяльності. Для успішного виконання своїх функцій викладач має бути організатором, оратором, аналітиком, психологом, високо компетентним фахівцем у своїй галузі; ерудитом в інших галузях знань та вмінь, використовуючи різні способи розвитку мислення для стимулювання слухачів до самостійної, творчої, пізнавальної діяльності; формувати навички самоосвіти, самоаналізу професійної діяльності; організовувати та супроводжувати курс, що викладається, знати предмет викладання; здійсню-

вати розробку та написання наукових, навчально-методичних посібників, підручників, дистанційних курсів [11, с. 14], застосовувати інноваційні технічні засоби навчання, комп'ютерні програми та Інтернет. Створення дистанційних курсів для вивчення іноземної мови потребує від викладача не тільки вільного володіння навчальним предметом, а й наявності спеціальних знань у галузі сучасних інформаційних технологій [12, с. 15].

Сучасне суспільство перед освітою ставить нові вимоги, які забезпечили б безперервність процесу удосконалення професійної компетентності викладача іноземної мови. Професійне самовдосконалення збагачує викладача як інтелектуально, так і культурно. Ці особистісні зміни дають можливості для кращого оволодіння професією, розвитку високого рівня організованості педагогічної діяльності, що є основним показником удосконалення навчального процесу. Тому треба зазначити, що дослідження удосконалення професійної компетентності викладача іноземної мови надає можливість виявити особливості розвитку професіоналізму особистості викладача, формування значущих якостей та певних навичок, які дозволяють розкрити можливості, ресурси для вдосконалення професійної майстерності, поліпшення якості педагогічної діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження, узагальнюючи науково-методичні джерела, дозволило зробити висновки щодо особливостей удосконалення професійної компетентності викладача іноземної мови в педагогічній діяльності.

1. Вибір ефективних методів і способів удосконалення, знаходячи свій вияв у самоосвітній і самовиховній діяльності, що проявляється у поглибленні педагогічних знань та володінням достатнім і високим рівнем педагогічної компетентності.

2. Розвиток і саморозвиток окремих рис своєї особистості.

3. Вплив індивідуально-психологічних відмінностей на мотивацію інноваційної діяльності.

4. Творчий пошук, впровадження і реалізація професійних інноваційних методів, прийомів, форм, способів при викладанні іноземної мови.

5. Інтерес до підвищення кваліфікації. Викладач удосконалює свою кваліфікацію в інститутах підвищення кваліфікації та удосконалення.

6. Уміння розраховувати, оцінювати результати педагогічної діяльності.

7. Уміння ставити перед собою цілі і працювати над їх досягненням, бажання та прагнення бути компетентним сучасним викладачем, організатором, вихователем.

8. Сьогодення вимагає від викладача іноземної мови ефективної інноваційної професійної діяльності більш досконалого рівня та формування цілісного образу педагога, тобто постійно вчитися та вдосконалювати свою майстерність, набувати професійного досвіду.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Треба зазначити, що аналіз сучасної наукової педагогічної літератури повинен відбуватися систематично, постійно. Систематична робота значно підвищить рівень компетентності викладача іноземної мови, а планування роботи з науковою літературою, вивчення досвіду закордонних авторів, контроль педагогічної діяльності здійснять перевірку власної діяльності, внесуть зміни у професійну діяльність викладача.

Список бібліографічних посилань

1. Suchodolski B. Lifelong Education-Some Philosophical Aspects. *Foundations of Lifelong Education*. 1976. P. 60-62.
2. Heckman J. The supply side of the race between demand and supply: Policies to foster skill in the modern economic. *De Economist*. 2003. № 151(1). P. 1-34.
3. Borzenko O. P. Professional development and creation of the personal image of the modern foreign language teacher. *Professional competency of modern specialist: means of formation, development and improvement* : monograph. Warsaw : BMT Eridia Sp. z. o. o., 2018. P. 150-162.
4. Dudzikova M. Program kształcenia pedagogicznego studentow na UAM (przedmiot : Pedagogika). *Nowe koncepcje psychologiczno-pedagogicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*. Lublin, 1993.
5. Kwasnica R. Wprowadzenie do myślenia o wspomnianiu nauczycieli w rozwoju. [w:] *Studia Pedagogiczne*, LXI. «Z zagadnień pedagogiki i kształcenia nauczycieli» / pod. red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego. Warszawa, 1995.
6. Сбруева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті pp. XX – початок XXI ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005.
7. Соціолого-педагогічний словник / за ред.: В. В. Радула. Київ : Екс Об, 2004. 304 с.
8. Кальницька К. Мотивація професійного розвитку педагога. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1, ч. 4. С. 130-140.
9. Маслоу А. Психология бытия. Киев, 1997.

10. Borzenko O. P. Features of professional development of foreign language teacher in the system of higher pedagogical education. *Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration*. Israel : Ariel, 2018. Issue № 9. P. 23-29.
11. Кравченко Г. Формування професійної компетентності викладачів. *Імідж сучасного педагога*. 2010. № 9. С. 12-17.
12. Борзенко О. П. Засоби навчання іноземної мови у системі дистанційної освіти. *Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 23 жовт. 2015 р. Харків : PBB XTEI KHTEU, 2015. С. 15-18.
1. Suchodolski, B. (1976). Lifelong Education-Some Philosophical Aspects. *Foundations of Lifelong Education*. 60-62 (in En.).
2. Heckman, J. (2003). The supply side of the race between demand and supply: Policies to foster skill in the modern economic. *De Economist*. 151(1). 1-34 (in En.).
3. Borzenko, O. P. (2018). Professional development and creation of the personal image of the modern foreign language teacher. *Professional competency of modern specialist: means of formation, development and improvement*: monograph. Warsaw : BMT Eridia Sp. z. o. o. (in En.).
4. Dudzikova, M. (1993). Program kształcenia pedagogicznego studentów na UAM (przedmiot : Pedagogika). *Nowe koncepcje psychologiczno-pedagogicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*. Lublin (in Pol.).
5. Kwasnica, R. (1995). Wprowadzenie do myślenia o wspomadaniu nauczycieli w rozwoju. [w:] *Studia Pedagogiczne*, LXI. «Z zagadnień pedagogiki i kształcenia nauczycieli» / pod. red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego. Warszawa (in Pol.).
6. Sbruieva, A. A. (2005). Trends in the reform of secondary education in developed English-speaking countries in the context of globalization (90s. XX – early XXI). *Candidate's thesis*. Kyiv (in Ukr.).
7. Radula, V. V. (2004). Sociological and Pedagogical Dictionary. Kyiv : Eks Ob. (in Ukr.).
8. Kalnytska, K. (1997). Motivation of the teacher's professional development. *Education and management*. Vol. 1, part 4, 130-140 (in Ukr.).
9. Maslou, A. (1997). Toward a psychology of being. Kyiv (in Russ.).
10. Borzenko, O. P. (2018). Features of professional development of foreign language teacher in the system of higher pedagogical education. *Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration*. Israel : Ariel. Issue № 9. 23-29 (in En.).
11. Kravchenko, H. (2010). Development of the professional competence of teachers. *Image of the modern educator*. 9. 12-17 (in Ukr.).
12. Borzenko, O. P. (2015). Means of teaching a foreign language in the system of distance education. *A combination of innovative and traditional technologies of teaching Ukrainian and foreign languages as a factor in ensuring the effectiveness of knowledge* : proceedings of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, Kharkiv, 23 October 2015. Kharkiv : RVV KhITE KNTUE. 15-18 (in Ukr.).

References

BORZENKO Oleksandra,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Foreign Languages Department,
Kharkiv National Automobile and Highway University, Ukraine

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

Abstract. Introduction. The problem of professional competence of a foreign language teacher and its improvement is relevant in the modern world. The need for consideration of this problem is caused by the global trend of intensive development of globalization processes, rapid improvement of media education, information and communication, innovative pedagogical technologies and new modern technical teaching aids. Today's world requires changing the forms, techniques, methods, new approaches to optimize the process of teaching the foreign language, as well as the need to improve the teacher's own knowledge and practical skills.

In view of this, the purpose is to determine the features of the process of improving the professional competence of a foreign language teacher, as well as the properties of his/her personality that influence the further development of pedagogical activity.

The methods of the study. To address this purpose, the following methods applied in scientific-and-pedagogical studies are used: general scientific (analysis, systematization, comparison, synthesis of scientific and pedagogical sources, materials of periodicals), which made it possible to reveal some issues of the problem being investigated and to generalize, systematize the views of scientists on the problem of improving a foreign language teacher's professional competence; prognostic, which became the basis for determining the prospects for further improvement of a teacher's professional competence.

The main results of the study show that the improvement of a foreign language teacher's professional competence is a continuous process of development of his/her personal professional growth. A modern foreign language teacher should be able to organize the educational process on a scientific basis, as well as to be prepared and ready to apply the achievements of the newest modern technologies. A foreign language teacher should use both traditional and interactive methods, as well as have special technical knowledge for teaching foreign languages remotely, developing online courses. That is, a teacher should be competent both informatively and informatory.

Conclusions and specific suggestions. A foreign language teacher's professional competence is the highest level of development of his/her pedagogical activity, a component of his/her professional culture. Improving a foreign language teacher's professional competence requires the further development of the systems of means and techniques for achieving the pedagogical goal, rapid orientation in the modern information world, planning own innovative pedagogical activity and assessing its effectiveness.

Keywords: teacher; foreign language; improvement; pedagogical activity; professional competence.

Одержано редакцією 30.01.2019
Прийнято до публікації 03.02.2019

МОНАСТИРСЬКИЙ Валерій Миколайович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри військової підготовки,
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького
e-mail: monv62@ukr.net

УДК 355.231.3: 378 (045)

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ТА ПРОВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ДЕРЖАВИ
У ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛАХ ЗВО**

У статті висвітлено теоретичне обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують підвищення ефективності військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу під час навчання у військовому навчальному підрозділі ЗВО України.

Ключові слова: військово-професійна підготовка; педагогічні умови; військовий навчальний підрозділ ЗВО; військова діяльність; військовий фахівець; офіцер запасу; стандарти НАТО; педагогічні технології.

Постановка проблеми. Підготовка висококваліфікованих військових кадрів в Україні здійснюється у загальній системі військової та відомчої освіти, яка, в свою чергу, є складовою державної системи професійної освіти.

В умовах сьогодення Збройні Сили України та правоохоронні органи держави виконують свої функції, в ситуаціях пов'язаних із забезпеченням національної безпеки, у складі миротворчих сил з підтримання миру та веденням бойових дій (Операції Об'єднаних Сил) на Сході держави.

Виконання цих завдань зумовило значне зростання потреби в удосконаленні системи військово-професійної підготовки офіцерських кадрів не лише для Збройних Сил України, а й для всіх правоохоронних органів (силових структур сектору безпеки та оборони) держави (далі – Збройні Сили України та інші державні військові формування).

Стратегія розвитку Збройних Сил України, забезпечення реалізації державної політики щодо поглиблення співпраці з НАТО та досягнення до 2020 року повної сумісності ЗС України з відповідними силами держав – членів ЄС та НАТО у військовій галузі в сучасних умовах зумовлюють необхідність реалізації заходів комплексного вирішення завдань їх кадрового забезпечення, комплектування та підготовки офіцерських кадрів усіх рівнів відповідно до стандартів НАТО [1].

Не є винятком і заклади вищої освіти (далі – ЗВО), в яких створено військові

навчальні підрозділи для підготовки офіцерів запасу.

Система військової (відомчої) освіти має забезпечувати належні умови для підготовки військових фахівців на рівні сучасних вимог і тим самим здійснювати вагомий внесок у підготовку громадян України до виконання військового обов'язку (проходження служби), підтримання необхідного рівня бойової готовності Збройних Сил України та інших державних військових формувань. З огляду на це, перед науково-педагогічним складом військових навчальних підрозділів ЗВО актуальною стає *проблема* вдосконалення військово-професійної підготовки громадян, які навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу відповідно до сучасних вимог Міноборони, МОН України з урахуванням досвіду підготовки військових фахівців провідних країн світу та стандартів НАТО. Тому з метою забезпечення високого рівня військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів необхідно привести параметри системи військової (відомчої) освіти у відповідність до нових завдань, структури та чисельності Збройних Сил України та інших державних військових формувань, створити умови, які б забезпечили задоволення потреби національного війська у кваліфікованих офіцерських кадрах.

Метою статті є аналіз провідних наукових поглядів до системи військово-професійної підготовки офіцерів запасу і теоретичне обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують підвищення ефективності зазначеного процесу в сучасному військовому навчальному підрозділі ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування національної системи освіти, складність масштабного реформування Збройних Сил України та інших державних військових формувань актуалізує проблему формування творчої особистості військового фахівця, його професійної підготовки, фізичної та пси-

хологічної готовності виконувати завдання за призначенням. Реалізація цих проблем передбачає новий підхід до індивідуальної підготовки майбутніх офіцерів, спрямований на подолання кризи у військовій (відомчій) освіті, яка проявляється, передусім, у невідповідності знань запитам особистості, суспільним потребам і світовим стандартам, у знеціненні престижу військової служби, проблем з питань міжвідомчої підготовки військових фахівців, що призводить до зниження рівня оперативної сумісності під час ведення спільних дій, вирішення завдань національної безпеки і оборони України міжвідомчими силами та засобами.

У психолого-педагогічній теорії та практиці проблема професійної підготовки майбутніх офіцерів у процесі навчання не є новою. Теоретичні засади професійної підготовки військових фахівців якісно представлені у працях Г. Артюшина, В. Мірненка, В. Медведєва, М. Нещадима, С. Салкуцана, С. Сінкевича, І. Руснака та ін. Проблема готовності до військово-професійної діяльності у психолого-педагогічній літературі розглядали О. Ковальчук, Р. Момот, В. Стасюк, О. Столярченко, О. Тимченко, В. Торічний, О. Хайрулін та ін. Питання теорії та методики військової освіти досліджували І. Данилюк, В. Ветров, А. Вітченко, О. Заруба, А. Кучерявий, А. Олійник, Т. Тіхонов, В. Ягупов та ін.

Наявна система підготовки офіцерів запасу загалом себе виправдовує і забезпечує накопичення необхідних мобілізаційних ресурсів Збройних Сил України для воєнного часу. Разом з тим вона має певні проблеми і недоліки, що негативно впливають на кінцеві результати. До них, зокрема, належать такі суперечності: між необхідним рівнем нормативно-правової та організаційно-методичної бази підготовки офіцерів запасу у військовому навчальному підрозділі і незадовільним сучасним станом навчально-матеріальної бази більшості військових кафедр; необхідністю здійснення якісного відбору й комплектування військових кафедр науково-педагогічним складом; необхідністю впровадження сучасних інноваційних технологій навчання і виховання, що відповідають вимогам європейського та світового рівнів підготовки військових фахівців.

Стандарти підготовки НАТО, досвід проведення Операції Об'єднаних Сил на

Сході України є основою подальших досліджень щодо визначення, обґрунтування, реалізації педагогічних умов, впровадження (розроблення) нових педагогічних та інформаційних технологій, використання світових досягнень, удосконалення окремих складових, форм і методів у військово-професійній підготовці майбутніх офіцерів Збройних Сил України та інших державних військових формувань під час навчання у військових навчальних підрозділах ЗВО.

З огляду на вищевикладене конкретизуємо своє концептуальне бачення щодо обґрунтування та реалізації системи педагогічних умов, що забезпечують підвищення ефективності військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у військовому навчальному підрозділі ЗВО.

Педагогічні умови – це такі обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості та забезпечується відповідними чинниками [2, с. 143].

У процесі визначення педагогічних умов нами враховувались такі чинники: рівень базової військової підготовки громадян; систематична і безперервна мотивація опанування громадянами професійних умінь і навичок, запровадження діяльнісного підходу у формуванні інтересу тих, хто навчається, до служби в Збройних Силах України та інших державних військових формуваннях; упровадження в освітній процес перспективних сучасних технологій навчання; спонукання громадян до саморозвитку, самовдосконалення і постійного самостійного оновлення знань, умінь та навичок; удосконалення форм і методів навчально-методичної роботи науково-педагогічного персоналу військового навчального підрозділу ЗВО.

Отже, визначені чинники дали підстави стверджувати, що ефективність військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів має бути забезпечена сукупністю таких педагогічних умов:

– розгляд військово-професійної підготовки як складової державної системи професійної освіти громадян України щодо забезпечення Збройних Сил, інших державних військових формувань необхідною кількістю військовонавчених громадян для виконання військового обов'язку в запасі, проходження військо-

вої служби осіб офіцерського складу за контрактом або у військовому резерві та ін.

- проектування моделі військово-професійної підготовки громадян України у військовому навчальному підрозділі ЗВО;

- використання в освітньому процесі сучасних технологій навчання, які є основою оптимізації військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Військово-професійна підготовка громадян України у військовому навчальному підрозділі ЗВО за програмою підготовки офіцерів запасу є інтегрованим освітнім процесом, який має певну структуру і передбачає формування системи професійно значущих знань, умінь та навичок, певних мотивів, індивідуально-психологічних якостей особистості, що у поєднанні зумовляють змобілізованість психіки, налаштованість майбутнього офіцера на найбільш доцільні та рішучі дії при виконанні службових обов'язків за посадовим призначенням [3].

Зміст військово-професійної підготовки майбутнього офіцера Збройних Сил та інших державних військових формувань України визначається моделлю його майбутньої посади (або моделлю його діяльності у межах спеціальності за призначенням), реалізованої у кваліфікаційних вимогах. В основу нашої моделі для практичного здійснення удосконалення системи військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у військових навчальних підрозділах (ЗВО) покладено: ефективний освітній процес з військової підготовки громадян як її цільовий орієнтир; ціннісно-мотиваційний компонент; відповідні педагогічні умови, способи та засоби оволодіння майбутніми фахівцями професійними знаннями, вміннями й навичками та ін.

Військова підготовка майбутніх офіцерів у нашому дослідженні ґрунтується на таких принципах:

- *професійна спрямованість* – відповідність цілей і змісту навчання переліку конкретних завдань, визначених в Концепції підготовки ЗС України, навчальних програмах, планах та інструкціях, з наданням пріоритету практичній підготовці, яка ґрунтується з урахуванням досвіду ведення ООС; змін у формах і способах ведення операцій (бойових дій); прийнятих на озброєння нових зразків

зброї та техніки; підготовки військових фахівців провідних країн світу за стандартами НАТО;

- *науковість* – обґрунтованість процесу військової підготовки та його змісту з позицій останніх досягнень військової науки і техніки; систематичність і послідовність – розподіл змісту підготовки за періодами навчання, тісний взаємозв'язок та наступність підготовки, відповідність вимогам стандартів вищої військової освіти;

- *комплексність* – системне використання різних форм і методів навчання для формування у громадян визначених компетентностей (фахових здібностей) за стандартами військової підготовки;

- *доступність* – відповідність навчання його змісту, форм і методів рівню навченості громадян, що створює передумови для ефективного навчання;

- *максимальне наближення умов навчання до обстановки реальних бойових дій* – навчати того, що необхідно знати та вміти для якісного виконання завдань за призначенням;

- *наочність* – врахування у процесі підготовки особливостей пізнавальної діяльності громадян; індивідуальний підхід; розвиток їх спроможностей творчо мислити і працювати самостійно.

Пропонована модель військової підготовки майбутніх офіцерів, на нашу думку, реалізовуватиметься ефективніше, якщо їй відповідатиме модель особистості військового фахівця (головне завдання професійного психологічного відбору до військового навчального підрозділу ЗВО). Як основні елементи в моделі особистості військового фахівця було виділено такі: настанова на професію, чіткість і твердість громадянських та професійних позицій; усталений інтерес до військової служби, що припускає розуміння політичного й соціального значення своєї праці; організаторські й спеціальні здібності, що виявляються у процесі оволодіння діяльністю та в результаті служби; внутрішня цілісність особистості, її настанов і справ, відносин і реальної поведінки, уміння відстоювати свої переконання та добиватися реалізації поставлених цілей.

Освітній процес ми розглядаємо як процес і результат взаємодії педагога й студента, на основі якого громадяни опановують систематизовані знання,

вміння й навички, необхідні в службово-бойовій діяльності ЗСУ та інших державних військових формуваннях, й виробляють професійну компетентність. Суттєвого значення в оволодінні змістом військово-спеціальних дисциплін має набути системне впровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій, які дають можливість змоделювати різноманітні професійні ситуації у процесі навчання, продемонструвати в динаміці складові службової діяльності конкретної посадової особи у військах, формувати і розвивати інформаційну культуру військових фахівців; удосконалювати методики проведення різних організаційних форм і способів застосування військ (сил) за стандартами НАТО тощо.

На нашу думку, до основних педагогічних технологій забезпечення освітнього процесу підготовки військових фахівців у військових навчальних підрозділах ЗВО слід віднести:

- технологію проблемно-ситуативного навчання;
- технологію інтерактивного ігрового навчання;
- технологію інформаційного (комп'ютерного, мультимедійного, тренажерного) навчання;
- технологію формування критичного мислення;
- тренінгові технології в екстремальних видах діяльності тощо.

Застосування нових педагогічних технологій у нашій моделі передбачає:

- перехід від педагогічного традиціоналізму до нових форм і методів навчання, орієнтованих на формування творчої особистості військового фахівця, який вміє поєднувати в різних варіантах теоретичні знання, наукові здобутки з вирішенням питань, які виникають у військовій практиці;
- забезпечення наскрізної комп'ютеризації навчального процесу, створення комп'ютерних (інформаційних) систем його підтримки;
- розробку інтерактивних систем навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін тощо.

У пропоновану нами систему військово-професійної підготовки громадян покладено практичні методи навчання, а саме: словесно-наочний, тренувальний,

ситуативно-пізнавальний, пошуковий та творчий. Їх сутність полягає:

– *словесно-наочного* – у систематичному та послідовному доведенні викладачем навчального матеріалу, показу (демонстрації) предметів, що вивчаються для отримання тими, хто навчається, нових знань та формування відповідної уяви тощо;

– *тренувального (репродуктивного)* – у виконанні комплексних дій, у відповідності з визначеним алгоритмом (завчасно встановленим порядком), для формування необхідних умінь та навичок з метою забезпечення якісного заходження військових підрозділів;

– *ситуативно-пізнавального* – у проведенні розгляду та обговоренні реальних (імовірних) бойових дій (їх тактичних епізодів), ознайомленні з досвідом управління підрозділами (силами) у воєнних конфліктах та розвитку навиків інформаційно-аналітичної діяльності;

– *пошукового (евристичного)* – у самостійному пошуку тими, хто навчається, інформації (оптимального варіанту дій) для здобування додатково необхідних знань;

– *творчого (дослідницького)* – у самостійному пошуку шляхів розв'язання проблемної ситуації (виконання поставленого завдання) для здобування глибоких та всебічних знань з використанням творчих та нестандартних підходів та ін.

Створення та впровадження міжпредметної технології навчання у процес військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів дозволить більш системно та всебічно підійти до формування у громадян груп певних професійних знань, умінь та навичок. У нашому дослідженні це зумовлено тим, що методики викладання загальновійськових (спеціальних) дисциплін дозволяють використовувати різноманітні завдання (вправи), підходити до процесу формування певних знань, умінь та навичок з максимальною кількістю позицій, тобто ми маємо підстави говорити про інтегрованість впливу на процес становлення особистості військового фахівця цілісної системи навчальних професійно орієнтованих дисциплін. Така технологія вимагає визначення основних підходів до оновлення нормативної та навчально-методичної документації, реалізації у навчальних

планах оптимального поєднання навчальних курсів із загальнонаукової, загальновійськової та спеціальної підготовки в єдиний блок (модуль) військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Таким чином, узагальнюючи у нашому дослідженні сучасний досвід використання нових педагогічних технологій в освітньому процесі майбутніх офіцерів, можна визначити такі основні напрямки щодо їх удосконалення:

1. Внести відповідні зміни до навчальних планів і програм щодо вивчення та практичного опрацювання досвіду ведення бойових (спеціальних) дій у зоні проведення Операції Об'єднаних Сил, сучасних вимог підготовки ЗС України; передового досвіду підготовки військових кадрів провідних країн світу та ін.

2. Ввести нові та посилити наявні напрями професійної підготовки майбутніх військових фахівців щодо вивчення іноземної мови; більш глибоке вивчення застосування військ (сил) у заходах міжнародного військового співробітництва з підтримання миру та безпеки за стандартами ЄС та НАТО.

3. Збільшити кількість проведення практичних занять з питань: моделювання операцій (застосування) військ (сил); медичного забезпечення (тактичної медицини); організації зв'язку та автоматизованих систем управління військ за стандартами НАТО та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на наш погляд, проведений теоретичний аналіз показав, що запропоновані педагогічні умови дозволяють:

– систематизувати фундаментальні положення Концепції підготовки ЗС України;

– спрямувати військово-професійну підготовку майбутніх офіцерів у військових навчальних підрозділах (ЗВО) на набуття здатності виконувати покладені

на них завдання відповідно до стандартів підготовки військових фахівців;

– максимально спрямувати освітній процес у військових навчальних підрозділах (ЗВО) на підготовку офіцерських кадрів, які відповідають сучасним вимогам і поєднати його з підготовкою військових фахівців провідних країн світу та стандартів НАТО;

– організувати навчально-виховний процес громадян України за програмою військової підготовки офіцерів запасу у військових навчальних підрозділах (ЗВО) з урахуванням особливостей умов функціонування в особливий період та мирний час тощо.

Проведене дослідження не вичерпує усіх питань щодо розглядової проблеми. Подальшого аналізу потребують процеси формування професійної надійності майбутніх військових фахівців; пошук ефективних форм підвищення професійної компетентності офіцерів запасу; питання удосконалення професійної майстерності викладачів військових навчальних підрозділів (ЗВО) та ін.

Список бібліографічних посилань

1. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 2 вересня 2015 року «Про нову редакцію Военної доктрини України». Указ Президента України від 24 вересня 2015 року № 555/2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/555/2015>.
2. Професійна освіта: словник/ уклад. С. Гончаренко та ін; за ред. Н. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
3. Концепція підготовки Збройних Сил України. *Ukrainian Military Pages*. URL: <https://www.ukrmilitary.com/2016/02/concept-of-the-armed-forces-of-ukraine.html>.

References

1. On the decision of the Council of National Security and Defense of Ukraine dated September 2, 2015, "On the New Edition of the Military Doctrine of Ukraine". Decree of the President of Ukraine dated September 24, 2015 № 555/2015. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/555/2015>.
2. Professional education: vocabulary. In S. Goncharenko and others (compilers); N. Nychkalo (Ed.). Kyiv: Higher school, 2000. 380 p.
3. Concept of training of the Armed Forces of Ukraine. *Ukrainian Military Pages*. Retrieved from <https://www.ukrmilitary.com/2016/02/concept-of-the-armed-forces-of-ukraine.html>.

MONASTYRSKIY Valeriy,

Ph.D in Pedagogy, Associate professor of Military Training Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MILITARY AND PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE AND POLICE OF THE STATE IN MILITARY EDUCATIONAL SUBSIDIES IN THE ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. Introduction. The article is devoted to the problem of improving the military and professional training of citizens, which are trained in the program of training reserve officers in the military educational subsidies in

the establishments of higher education in accordance with the modern requirements of the Ministry of Defense, Ministry of Education and Science of Ukraine, taking into

account the experience of training military experts from the leading countries of the world and NATO standards.

Purpose. The article substantiates the set of pedagogical conditions, which provides for increasing the effectiveness of military and professional training of future reserve officers while studying in the military educational subsidies in the establishments of higher education of Ukraine.

On the basis of theoretical analysis, a set of pedagogical conditions aimed at increasing the effectiveness of military and professional training of future officers was determined: consideration of military and professional training as a component of the state system of professional education of citizens in order to provide the Armed Forces and other state military formations of Ukraine with the required number of military specialists; designing a model of military and professional training of Ukrainian citizens in the military educational subsidies in the establishments of higher education; the use of modern educational technology in the educational process, which is the basis for optimizing the military and professional training of future officers.

The model of improvement of the system of military and professional training of future officers is based on: an effective educational process for the military training of citizens as its target destination; value-motivational component; appropriate pedagogical conditions, methods and means of mastering by future specialists professional knowledge, skills and abilities, etc.

The application of new pedagogical technologies in our model implies: the transition from pedagogical traditionalism to new forms and methods of training focused on the formation of a creative personality of a military specialist; ensuring the computerization of the educational process, creating computer (informational) systems for its support; development of interactive systems of teaching and methodological support of educational disciplines, etc.

The proposed system of military and professional training of citizens is based on practical teaching methods: verbal-visual, training, situational-cognitive, search and creative.

The main pedagogical technologies for providing educational training for military specialists in the military educational subsidies in the establishments of higher education include: technology problem-situational learning; technology of interactive game learning; technology of information (computer, multimedia) training; the technolo-

gy of forming critical thinking; training technologies in extreme activities, etc.

Summarizing in our study the modern experience of using new pedagogical technologies in the educational process of future officers, one can determine the following main directions for its improvement:

1. Make appropriate changes to the curricula and programs for studying and practicing the experience of conducting military (special) actions in the area of the United Nations Operation, modern requirements for the development of the Armed Forces of Ukraine the use of troops (forces) in international military co-operation to maintain peace and security in accordance with EU and NATO standards.

2. Increase the number of practical classes on: modeling of operations (application) of troops (forces); medical support (tactical medicine); organization of communication and automated control systems of troops according to NATO standards, etc.

In our opinion, the proposed pedagogical conditions allow: to systematize the fundamental provisions of the Concept of Armed Forces Training of Ukraine; direct the educational process in the military educational subsidies in the establishments of higher education as much as possible to train officers who meet modern requirements and combine them with the training of military experts from leading countries and NATO standards; to organize the educational process of citizens taking into account the peculiarities of the conditions of functioning in a special period and peacetime, etc.

NATO Training Standards, the experience of the United Nations Operation in the East of Ukraine is the basis for further research on the introduction of new pedagogical technologies, the improvement of certain components, forms and methods in the military and professional training of future officers of the Armed Forces of Ukraine and other state military formations during training in the military educational subsidies in the establishments of higher education.

Keywords: military and professional training; pedagogical conditions; military educational subsidies in the establishments of higher education; military activity; military specialist; reserve officer; NATO standards; pedagogical technologies.

Одержано редакцією 01.02.2019
Прийнято до публікації 05.02. 2019

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА



DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-171-176
ORCID 0000-0003-4197-3290

ПЛАТОНОВА Оксана Георгіївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка
e-mail: ogplatonova@ukr.net

УДК: 316.614 – 056.2/.3

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ

У статті розкриваються основні умови соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями. Розглядаються основні підходи до вирішення проблем дітей з обмеженими можливостями. Автор розглядає низку проблем з якими стикається сім'я при появі дитини з вадами розвитку.

Ключові слова: діти з обмеженими можливостями; умови соціалізації дітей; сім'ї, які виховують дітей з особливими потребами.

Постановка проблеми. Соціально-економічна ситуація, що склалася на сучасному етапі розвитку України, кризові явища у сфері економіки і фінансів зумовляють необхідність посилення соціального захисту дітей з обмеженими функціональними можливостями, визначення пріоритетних напрямів у цій важливій роботі.

Діти з обмеженими можливостями потребують, крім матеріальної підтримки, заходів медичної, професійної та соціально-побутової реабілітації, а також створення належних умов для реалізації власних здібностей, розвитку особистих рис, задоволення потреб у соціальному, моральному, духовному самовдосконаленні.

Однією з умов задоволення цих потреб є докорінна перебудова суспільної етики та реалізація гуманістичної концепції розвитку особистості. Соціальний захист людей з обмеженими можливостями повинен наближати умови їх існування до умов життя здорових людей, поступово збільшувати реальну можливість отримання ними освіти, набуття професії, реалізації особистих здібностей. Актуальність цієї проблеми існує в зв'язку з багатьма невирішеними аспектами життя дітей з функціональними обмеженнями, оскільки вони не мають доступу до багатьох сфер діяльності суспільства, обмежені у своїх прагненнях у порівнянні з іншими дітьми. Існує вже певна закономірність, коли людину з вадами розвитку скоріше готові пожаліти, ніж з нею співпрацювати,

звідси – проблема працевлаштування молоді з фізичними вадами.

Проблема дітей з обмеженими можливостями вивчається досить широким колом науковців. А. Й. Капська досліджувала питання соціальної та психологічної допомоги дітям з обмеженими можливостями, а також роботу з сім'ями, які виховують дітей-інвалідів. Т. Успенська у своїх роботах розкриває головні проблеми, з якими стикається дитина з функціональними обмеженнями, а також причини інвалідності і методи їх реабілітації.

Вивченням питання дітей з обмеженими можливостями займався Л. С. Виготський, ним розглядалися питання особливостей розвитку зазначеної категорії дітей. І. Соколянський, В. Вертугіна досліджували особливості навчання, виховання дітей дошкільного віку з обмеженими функціональними можливостями. Г. Мустафаєв приділяє значну увагу вихованню дітей-інвалідів в сімейному оточенні. Але на сьогодні далеко не всі аспекти проблем дітей з обмеженими можливостями достатньо розглянуті та вивчені. Ця проблема потребує подальшого наукового дослідження.

Мета статті. Розглянути основні проблеми соціалізації дітей, які мають обмежені можливості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діти з обмеженими функціональними можливостями по-іншому сприймають оточуючий світ, ніж їх здорові однолітки. Протягом усього періоду розвитку дитини притаманне відчуття неповноцінності. Через фізичну незрілість дитини, її невпевненість у собі і несаможиттєвість у неї розвиваються відчуття недосконалості, яке проявляється у всьому її житті. Це відчуття викликає постійну тривогу дитини, прагнення до діяльності, до фізичного та психічного вдосконалення.

Почуття своєї слабкості, недосконалості – первинне. А. Адлер трактує відчуття власної недосконалості як нормальне людське почуття, за його словами бути людиною значить відчувати свою неповноцінність. Але почуття неповноцінності нестерпне: людина починає боротися з ним. Це рушійна сила розвитку, в свою чергу, це призводить до самовдосконалення, до реалізації власних можливостей особистості.

К. Роджерс вважає, що необхідними умовами для самореалізації особистості є безумовне прийняття себе.

Як вважав Б. Г. Анасьєв, саме самореалізація є джерелом самомотивації людини. Спрямованість на самоактуалізацію є продукт певної фази життєвого шляху людини стадії індивідуальності. Отже, прагнення і здатність до самореалізації, до самовиховання розглядається як найвищий рівень розвитку особистості.

Дослідження Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (ВМУРА «Україна») показали, що почуття неповноцінності більш виражене у молоді з особливими потребами, ніж у їх здорових ровесників. Були виявлені наступні факти:

- у них занижене прагнення до самореалізації, до самовиховання,
- відчуття неповноцінності не породжує посилення боротьби за самовдосконалення, а створює захисні механізми маніпулювання своїм станом і намагання викликати жаль, добитися поблажливості [5, с. 200].

Серйозність проблеми обумовлена не лише тим, що за останній час збільшилась кількість людей, які мають значні фізичні та психічні вади, але і надзвичайно низьким рівнем матеріального забезпечення, їх соціальною і моральною незахищеністю. Лише в останні роки перед суспільством постало питання: інвалідність – це нещастя однієї людини чи суспільний феномен [5, с. 199].

Нині поняття «інвалідність» розуміється як складна біопсихосоціальна категорія, характерна особливість якої полягає в тому, що люди з обмеженими можливостями відчують функціональні складнощі не тільки внаслідок захворювання, відхилень або недоліків розвитку, а й у результаті непристосованості соціального оточення до їхніх соціальних потреб, забобонів суспільства [3, с. 167].

Ст. 46 Конституції України гарантує громадянам України право на соціальний захист, пенсії, інші види соціальних виплат та допомоги як основне джерело існування мають забезпечити рівень життя не нижчий від прожиткового мінімуму, встановленого законодавством. Життєвий досвід свідчить: переважна більшість батьків, якщо не кидають сім'ю відразу по народженню дитини, довгий час не витримують цього морального, фізичного, психологічного тягаря. Жінка залишається наодинці з проблемою.

Досить ефективним механізмом реалізації державної політики і вирішення проблем інвалідів в Україні стали загальнодержавні і регіональні програми, які об'єднують усі зусилля різних відомств. Особливе місце в цьому списку посідає цільова концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схвалена постановою Кабінету Міністрів України від 12 жовтня 2000 року № 1545 та Закону України про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні від 5 липня 2001 року.

У межах даних програм виконується низка заходів, які стосуються окремих аспектів проблеми соціально-педагогічної реабілітації. Серед них можна назвати такі:

1. Програмно-методичне забезпечення спеціальних (корекційних) освітніх установ.

Мається на увазі розробка змісту спеціальної освіти, соціально-трудової адаптації, психолого-педагогічної реабілітації дітей з порушенням інтелекту.

2. Підготовка і підвищення кваліфікації кадрів, які працюють з дітьми з обмеженими можливостями.

Створюються пакети науково-методичних навчальних матеріалів для спеціалістів і батьків для групового та індивідуального навчання дітей з порушенням емоційно-вольової сфери у ході інтеграції в середовище здорових ровесників.

3. Створення нових і розвиток діючих центрів реабілітації дітей з обмеженими можливостями.

На сьогодні розроблена модель психолого-педагогічної консультації з діагностичним підходом.

4. Створення нових освітніх моделей для дітей-інвалідів.

Прогнозуються і робляться перші кроки у розробці моделі інтегрованого

виховання і навчання дітей з відхиленнями у розвитку [1, с. 193].

Вітчизняний та зарубіжний досвід засвідчує, що соціальну роботу з дітьми, які мають функціональні обмеження, необхідно проводити постійно з урахуванням нормативно-правової бази документів світового співтовариства (установчі акти, декларації, пакти, конвенції, рекомендації і резолюції ООН, ВОЗ, МОР, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ін.) та законодавчих і підзаконних актів України.

Розгортання соціальної роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями щодо їх соціалізації потребує того, що суспільство має сприяти створенню мережі реабілітаційних центрів для таких груп дітей, де здійснюється профорієнтація завдяки профнавчанню, консультації з правових проблем, надається конкретна допомога по працевлаштуванню.

Існують певні підходи до вирішення проблем дітей з обмеженими можливостями.

Перший підхід є гуманістичний, що проявляється у ставленні до дитини з обмеженими можливостями і сім'ї, яка її виховує.

Другий підхід – особистісно-діяльнісний підхід до дитини з обмеженими можливостями, який ставить її в обов'язкову діяльну позицію, що не дозволяє їй відчувати себе неповноцінним. Це можливо за умови прояву дитиною власної активності, що має стимулюватися близькими до неї людьми.

Третій – це соціальне бачення дитини і всебічне сприяння розкриттю її соціальної сутності.

В Україні закріплюється гуманістична ідея, що проблеми дітей з обмеженими функціональними можливостями ні в якому разі не обмежуються медичним аспектом, а декларується як соціальна проблема нерівних можливостей.

Потрібно завжди пам'ятати про те, що протягом усього періоду розвитку дитина відчуває, що вона поступається в чомусь своїм батькам, усьому світу взагалі [5, с. 205].

Діти з особливими потребами, дійсно, у фізичному чи психологічному плані відрізняються від здорових дітей, але причина їхньої безпорадності не лише в їхніх особливостях, а і реакції на них соціального оточення. З інвалідністю

асоціюється не лише фізична чи психічна неспроможність, а переважає уявлення про інваліда як про людину, яка багато чого не може робити, яка потребує допомоги інших, викликає найчастіше почуття жалю, що заважає інваліду включатися в соціальні взаємовідносини. І щоб уникнути такого ставлення, індивід спілкується лише з подібними до себе.

За таких умов одним із головних наслідків інвалідності є переміщення людини в особливу соціальну групу, особливою ознакою якої є її ізольованість, а домінуючою характеристикою інваліда виступає перерва у соціалізації, що призводить до соціальної бездіяльності, відчуженості чи навіть деградації. Цей процес можна назвати психічними і соціальними дезадаптаціями.

Нове розуміння даної проблеми може дозволити реалізувати у суспільстві ідею «незалежного життя» людей з особливими потребами. Якщо функціональні обмеження будуть віднесені до розряду культурних відмінностей, а незалежне життя буде виражатися у можливості робити вибір інвалідом, який він може здійснити за допомогою соціальних служб. Критерієм незалежності при цьому виступає не міра його дієздатності й самостійності в умовах надання допомоги, а якість життя за умови надання допомоги.

У світовій практиці простежується досить помітний поворот від культури корисності до культури гідності. В контексті цієї особистісно орієнтованої концепції людина з вродженими чи набутими органічними ушкодженнями, незалежно від своєї дієздатності і корисності для суспільства, розглядається як об'єкт особливої соціальної допомоги і турботи, зорієнтованих на створення умов для максимальної повної самоактуалізації його особистості, реалізації всіх можливостей інтеграції в суспільство.

Становище дітей з обмеженими можливостями – це больова точка сучасного суспільства. Останнім часом їх становище почали відкрито обговорювати, їх проблеми стали доступними для суспільства, а не тільки для спеціалістів і батьків.

Найважливішу роль у вихованні, соціалізації, задоволенні потреб, навчанні дитини з функціональними обмеженнями виконує її сім'я – найближче оточення, з яким стикається дитина. Сім'ї з дітьми з обмеженими можливостями змушені вирішувати велику кіль-

кість проблем: матеріально-побутові, психологічні проблеми, проблеми, пов'язані з медико-соціальною реабілітацією дитини. Батьки відчують потребу в розширенні своїх соціальних контактів з різними закладами і організаціями. Деякі батьки повністю присвячують себе дитині. Часто матері вимушені, як правило, залишати роботу або переходити на іншу з більш гнучким графіком роботи, ближче розташовану до дому, іноді з нижчою заробітною платою, в той час як догляд за дитиною потребує великих витрат на медикаменти, спеціальне обладнання.

Поява дитини з вадами розвитку пов'язана для його сім'ї з психологічним стресом, оскільки народження такої дитини або травматизація, наслідком якої є інвалідність, розцінюється як життєва криза. На цій основі між подружжям часто виникають конфлікти. Кількість розлучень в таких сім'ях вища – батьки не готові до труднощів і покидають сім'ю. Відомі такі випадки, коли матері відмовляються від таких дітей, залишаючи їх в пологовому будинку, або передають на виховання в спеціалізовані заклади.

Виділяють 5 типів сімей за реакцією батьків на появу дитини з вадами розвитку:

1) прийняття дитини і її вади – батьки приймають цей факт, адекватно оцінюють його і проявляють по відношенню до дитини справжню турботу;

2) реакція неприйняття дефекту дитини і, як наслідок, батьки не приймають і не усвідомлюють для своєї дитини ніяких обмежень;

3) реакція надмірного захисту, протекції, опіки – батьки сповнені відчуття жалю і співчуття, що проявляється в надмірній турботі і захисту дитини від усіх небезпек;

4) приховане відчуження, відторгнення дитини – дефект вважається соромом, негативне відношення і відрода по відношенню до дитини маскується за надмірно турботливим вихованням;

5) відкрите відчуження дитини, яка приймається з відразою і батьки повністю усвідомлюють свої почуття, звинувачують при цьому суспільство, лікарів, вчителів в неприйнятному відношенні до дитини з вадами розвитку.

Вчені переконані, що сім'ї з дитиною з обмеженими можливостями часто від-

чують негативне відношення з боку оточуючих, які іноді уникають спілкування з такою дитиною [2, с. 181].

Багато людей, які ніколи в житті не стикалися з дітьми, що мають порушення у розвитку, поділяють думку про те, що ці діти агресивні, не піддаються контролю, небезпечні для суспільства. На практиці ж виявляється, що вони більш беззахисні і передбачувані, ніж так звані практично здорові.

Переважає більшість батьків не хотіли б віддавати своїх дітей до спеціалізованої школи, мотивуючи це саме агресивною поведінкою дітей з вадами розвитку. Хоча в масовій школі дитина піддається набагато більшій небезпеці через неможливість контролю великої кількості дітей. Але спеціалізовані школи, як показує досвід, навпаки, характеризуються дружньою, довірливою, терпимою атмосферою [2, с. 268].

Діти з вадами розвитку практично не мають можливості повноцінних соціальних контактів, достатнього кола спілкування, особливо зі здоровими однолітками. Наявна соціальна депривація може призвести до особистих розладів (наприклад, емоційно-вольової сфери), до затримки інтелекту, особливо якщо дитина слабо адаптована до життєвих труднощів, соціальної дезадаптації, ще більшої ізоляції, недостатнього розвитку, що формує неадекватне уявлення про навколишній світ. Особливо тяжко це відбивається на дітях, які виховуються в дитячих інтернатах. До того ж суспільство не завжди правильно розуміє проблеми таких сімей. В зв'язку з цим батьки не беруть дітей з вадами розвитку в театр, кіно і т. д., тим самим створюють для них повну ізоляцію від суспільства з самого народження. Соціальний вакуум, в якому щодня перебуває сім'я, що виховує дитину з вадами розвитку, може викликати розгубленість у батьків, змусити віддати дитину в спеціалізований заклад.

Отже, можна виокремити наступні групи проблем, які пов'язані з вихованням дитини з обмеженими можливостями:

1) Психологічні проблеми батьків :

– усвідомлення неможливості забезпечити гідне життя своїй дитині;

– страх перед майбутнім дитини (труднощами працевлаштування, створення власної сім'ї);

- відсторонене ставлення оточуючих до інвалідів;

- поширеність хибних уявлень батьків щодо інвалідності (наприклад, думок, що фізично обмежена людина неповноцінна й інтелектуально);

- брак інформації про виховання і характер взаємостосунків з дітьми і молоддю з обмеженими можливостями і, відповідно, нерозуміння батьками їхніх проблем;

- розпад сімей з дітьми-інвалідами;
- підвищене відчуття відповідальності, намагання зробити усе за дитину часто трансформується в гіперопіку;
- прагнення сховати дитину від оточуючих, а також звуження кола спілкування, ізолюваність та ін.

2) Психологічні проблеми дітей з функціональними обмеженнями:

- відчуття незатребуваності і «меншовартості» (формуванню останнього сприяють демонстрації співчуття або навпаки, відстороненням оточуючих);

- недоступність багатьох закладів культури, нестача спілкування взагалі, зокрема з однолітками, внаслідок обмежень у пересуванні, з інших причин;

- відсутність інформації, замкненість лише на власних проблемах;

- усвідомлення своєї залежності від батьків, оточуючих та ін.;

3) Освітні проблеми:

- неспроможність відвідувати загальноосвітню школу, деякі вади й недоліки інших форм освіти;

- труднощі у пересуванні та віддаленість спеціальних навчальних закладів, що заважає отримати спеціальність;

- недостатня адаптованість навчальних програм загальноосвітніх і навіть спеціальних шкіл для дітей з певними порушеннями, брак індивідуального підходу;

- відсутність у сільській місцевості і малих містах спеціальних навчальних закладів;

- брак індивідуальних навчальних програм, адаптованих до особливостей різних видів інвалідності дітей, які навчаються вдома;

- відсутність зацікавленості, мотивації вчителя у навчанні дитини з функціональними обмеженнями разом зі здоровими дітьми в класі загальноосвітньої школи.

4) Комунікативні проблеми:

- неможливість залишити дитину без нагляду;

- небажання батьків зайвий раз обговорювати проблему інвалідності дитини;

- неготовність суспільства до спілкування з інвалідами;

- труднощі пересування.

5) Причини недостатнього спілкування дітей і молоді з функціональними обмеженнями:

- труднощі пересування, відсутність спеціального обладнання в громадських місцях, взагалі знижений рівень мобільності інвалідів;

- психологічний бар'єр у спілкуванні, неготовності людей сприймати інвалідів рівними собі;

- психологічні комплекси батьків, які соромляться дитини і не прагнуть розширювати коло її спілкування;

- вилученість з середовища загальноосвітніх навчальних закладів, недостатня кількість центрів соціальної адаптації і спеціалізованих навчальних закладів;

- відсутність клубів для спілкування або їх недоступність;

- небажання здорових дітей спілкуватися з дітьми з вадами розвитку.

Названо лише окремі причини серед десятків інших. Проте вони змушують звернути особливу увагу державних структур, різних соціальних інститутів і громадських організацій на питання щодо шляхів усунення окреслених причин і механізмів впливу на досягнення певних змін у тій ситуації, яка склалася навколо дітей з функціональними обмеженнями і, зокрема, навколо сімей, які виховують таких дітей [4, 185].

Висновок. Таким чином, можна говорити, що і самі діти з обмеженими можливостями прагнуть до інтеграції в суспільство, не хочуть бути поза ним, існувати ізолювано, вони розуміють, що можуть жити, як і інші діти, незважаючи ні на що, але для цього потрібні деякі умови, забезпечити які можна тільки спільними зусиллями держави, батьків. Тому для гармонійного розвитку дитини з обмеженими можливостями потрібно створити цілий комплекс умов для її соціалізації, які б задовольняли її потреби.

Список бібліографічних посилань

1. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. Київ.: УДЦССМ, 2001. 220 с.
2. Никитина Н. И. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов. Москва.: Гуманитарный Центр. ВЛАДОС, 2005. 399 с.
3. Соціальна робота в Україні/ під ред. Звереві У.Д., Лактінової Г.М. Київ, 2004. 296 с
4. Соціальна робота: технологічний аспект/ Під ред. Капської А.Й. – Київ., 2004. 317 с.
5. Томчук М.І., Комар Т.О. Особливості виховання студентів з особливими потребами *Нові технології навчання*. Науково-методичний збірник. 2001. Вип. 31. С. 198-205.

References

1. Kapska A.Y. Social work: some aspects of working with children and young people. Kyiv .: UDCSSM, 2001. 220 p.
2. Nikitina N.I. Methods and technology of social pedagogical working: study guide for students. Moscow: Humanitarian Center. VLADOS, 2005. 399 p.
3. Social Work in Ukraine / ed. Zveryeva U.D., Laktinova H.M. Kyiv, 2004. - 296 p.
4. Social Work: Technological Aspect / Ed. Kapska A.Y. Kyiv., 2004. 317 p.
5. Tomchuk M.I., Komar T.O. Features of students' upbringing with special needs. New learning technologies. Scientific and methodical digest. 2001. Publ. 31. p.p. 198-205.

PLATONOVA Oхana,Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Social Work Department,
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"**PROBLEM OF SOCIALIZATION OF DISABLED CHILDREN**

Introduction. The current stage of socio-economic development of Ukraine and the crisis in economy and finance determine the need to intensify social protection of children with functional disabilities and prioritize the dominant areas in this essential work. Besides financial support, disabled children need medical, professional and social rehabilitation measures. In its turn, this requires creating appropriate conditions conducive to realizing their abilities, developing personal traits, and satisfying the needs in social, moral and spiritual self-improvement.

Purpose. The article is aimed at considering main problems with socialization of disabled children.

Results. Social work with children with functional disabilities to ensure their successful socialization requires the society to create a network of rehabilitation centers for such groups of children. The basic task for these centers is to provide vocational guidance through training, legal advice, and specific employment assistance.

The most important role in upbringing, socialization, satisfaction of needs, teaching children with functional disabilities is allotted to their families, the closest environment that children encounter. Under existing conditions, families with disabled children have to solve a large number of problems: domestic, psychological, and financial, those related to medical and social rehabilitation of children. Simultaneously, parents are in need of expanding their social contacts with different institutions and organizations.

At present, there are numerous problems related to upbringing of disabled children, specifically, psychological problems of parents; psychological problems of children with functional disabilities; educational problems; communication problems between parents and children functional disabilities.

Conclusion. To sum up, children with disabilities tend to integrate into society, they do not want to be outside of it and exist in isolation. Notwithstanding, they understand that they can live like other children. However, this requires some conducive conditions, which can be ensured only by joint efforts of the state and parents. Therefore, for the harmonious development of disabled children, it is necessary to create a complex set of conditions for their socialization that would satisfy their needs.

Keywords: children with disabilities; conditions of socialization of children; families who bring up children with special needs.

Одержано редакцією 09.01. 2019 рік
Прийнято до публікації 16.01.2019 рік

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-176-181

ORCID 0000-0003-0547-6828

БОГАТИКОВ Юрій Олексійович,керівник громадського науково-дослідницького міждисциплінарного проекту
«Аутизм: сьогодні і завтра»
e-mail: bogat080808@ukr.net

ORCID 0000-0002-6714-9913

ЧЕРНІКОВА Наталія Миколаївна,педагог-абілітолог, корекційний центр «Баланс»
e-mail: natali080818@ukr.net

УДК: 159.98-048.25-053.2:616.896]:37.018.1(045)

ЗНАЧЕННЯ УЧАСТІ БАТЬКІВ У КОРЕКЦІЇ АУТИЧНОЇ ДИТИНИ

Розглядаються питання участі батьків та інших членів родини у процесі абілітації, розвитку, корекції та соціалізації дитини з аутизмом та іншими порушеннями розвитку. Наголошується на важливості та необхідності проведення такої роботи. Підкреслюється, що підвищення ролі батьків у вихованні дітей з вадами розвитку розглядається на глобальному

рівні як один з чинників покращення поточного стану таких дітей та покращення прогнозу стосовно їхнього подальшого розвитку. В якості одного з найважливіших чинників, що закладають засади для зменшення аутичних проявів у дитини, розглядається створення сприятливого психоемоційного оточення у місці переважного перебування дитини та в її родинному колі.

Таким чином, забезпечується розширення зони психологічного комфорту дитини, що сприяє зменшенню її психологічної закритості. На прикладі окремої родини продемонстровано, що постійна, послідовна та наполеглива робота батьків по корекції та соціалізації, що проводиться на базі вітчизняних педагогічних методик з деякою адаптацією їх до індивідуальних особливостей дитини, здійснювана у співпраці з дефектологами та корекційними педагогами, приводить до подолання низки порушень розвитку та зменшенню аутичних проявів у дитини.

Ключові слова: розвиток; абілітація; соціалізація; психологічний комфорт; мультидисциплінарний підхід; аутичні прояви; розвиток мовлення; вітчизняна педагогіка.

Постановка проблеми. Організація родинного виховання протягом тривалого часу залишається сферою, недостатньо дослідженою для педагогів та психологів. Разом з тим правильне родинне виховання має непересічне значення для формування психічно, інтелектуально та морально здорової особистості, оскільки у переважній більшості саме батьки справляють найбільший вплив на дитину протягом сензитивного періоду [1, ст. 3 п. 2, ст. 5] Що стосується дітей з вадами розвитку, то роль батьків у вихованні такої дитини суттєво збільшується порівняно з нейротиповими дітьми.

Мета. Ця стаття має на меті показати ефективність вітчизняних наукових розробок у сфері корекційної педагогіки та психології на прикладі практичного застосування цих досягнень, взаємоузгодженості дій всіх учасників процесу, особливо батьків, їхньої наполегливості, дисциплінованості і підвищення обізнаності. Досягнуті результати роботи були відзначені доктором педагогічних наук академіком В. М. Синьовим як позитивні та такі, що заслуговують вивчення та поширення на відповідні категорії дітей.

Важливість залучення батьків до корекційного процесу. Вітчизняна корекційна педагогіка і психологія має потужну і розвинену теоретико-методологічну базу для здійснення психокорекційної роботи з аутичними дітьми. При дослідженні і вирішенні різних педагогічних і психологічних проблем вона виходить з необхідності дотримання справжніх об'єктивних інтересів дитини та поєднання їх з об'єктивними інтересами суспільства. Такий підхід властивий нашому менталітету. При цьому, на думку доктора педагогічних наук професора М.К. Шеремет, на передній план висувається такий важливий аспект, як активна участь у процесі корекції батьків і членів родини такої дитини,

які, у свою чергу, мають бути підготовлені відповідними фахівцями – як результат консультацій батьків дитини та їх професійного супроводу [2].

Особливого значення набуває роль батьків та родини загалом у вихованні дітей з аутизмом, яке включає в себе корекцію розвитку, в т.ч. і мовленнєвого, лікування, абілітацію та соціалізацію. Існуючий досвід спостереження за аутичними дітьми показує, що така дитина психологічно є дуже прив'язаною до сім'ї, особливо до матері. Результати багатьох досліджень, зокрема, А.С. Печнікової [3, с. 73–74], показують, що, незалежно від ступеня тяжкості аутичного розладу у дитини, у матері існують труднощі в розумінні своєї дитини, у створенні моделі її виховання та можливості включення дитини в соціальне середовище. ВООЗ рекомендує стосовно дітей, що входять до груп ризику розвитку як соматичних, так і психоневрологічних захворювань, пропонувати заходи, що сприяють покращенню взаємодії між матір'ю та дитиною, включаючи психосоціальне стимулювання, з метою покращення показників розвитку дітей. Ступінь цієї рекомендації є настійливим, тобто група з розробки керівних принципів впевнена в тому, що для більшості пацієнтів рекомендовані заходи є необхідними, а особи, що формують політику, можуть легко адаптувати цю рекомендацію в якості політики в більшості ситуацій [4]. Об'єктивними підставами для обов'язкового включення батьків в процес корекції розвитку дитини з аутизмом є:

- можливість постійного спостереження за дитиною, тобто виявлення особливостей поведінки, специфіки вираження емоційно-вольових проявів, причинно-наслідкового зв'язку між психологічними або сенсорними подразниками і реакцією дитини на них;
- психологічний та емоційний зв'язок між дитиною і батьками;
- постійний контакт з дитиною.

Це дає можливість збору інформації для того, щоб разом з психологом та дефектологом побудувати індивідуальну систему роботи з дитиною, яка буде максимально адекватна її психофізіологічному стану, та втілювати її в життя.

Практична участь батьків у корекційній роботі. На початку нашої роботи стан комунікативних зв'язків між учасниками лікувально-корекційного процесу, нами як батьками, самою дитиною та оточуючим середовищем виглядала таким чином (рис. 1):

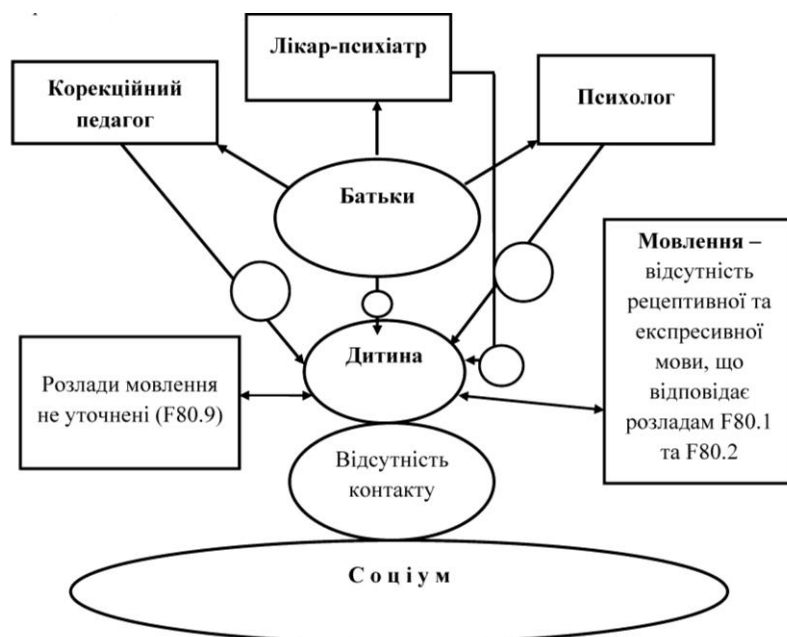


Рис. 1. Стан комунікативних зв'язків між учасниками лікувально-корекційного процесу, батьками дитини, самою дитиною та оточуючим середовищем

Ця схема (рис. 1) демонструє, що аутичний стан дитини робить її закритою для будь-яких контактів, в тому числі і з батьками, оскільки вони, зазвичай, є невідомими у специфіці стану дитини.. Це є причиною звернень по допомогу до відповідних фахівців (психіатрів, дефектологів, психологів).

З огляду на те, що ці фахівці проводять роботу з дитиною кожен у своєму напрямку, виникає необхідність здійснення зв'язку між ними для забезпечення позитивного результату комплексного мультидисциплінарного підходу до лікування та педагогічної корекції дитини. Ми, як батьки, стали цією ланкою.

Наша дослідницько-практична робота протягом 2013–2018 рр. має два напрями: педагогічний та медичний (як цільове рандомізоване дослідження процесу психомовного розвитку під загальним наглядом доктора медичних наук професора Л.О. Булахової), де проміжні показники є результатом проведення нефармакологічного лікування [5, пп. 15, 16] та психолого-педагогічної корекції та фіксуються у порівняльних таблицях.

Здійснюваний комплексний підхід до корекційної роботи у своїй основі містить контроль фізіологічного комфорту дитини, тобто задоволення всіх її фізіологічних потреб, та її психологічного комфорту, як відсутність фруструючих чинників, а також чинників, що викликають її збудження, занепокоєння та ін., забезпечуючи належний психофізіологічний стан, сприятливий для проведення занять, тощо.

Підтримання фізіологічного комфорту базувалося на організації правильного здорового харчування [6] та організації повноцінного відпочинку, тобто регуляції сну.

Для подолання розладів прийому їжі (F50) та розладів сну (F51) проводилось нефармакологічне лікування, розроблене Ю.О. Богатіковим. Що стосується психологічного комфорту, то його необхідність підтверджена в процесі нашої роботи протягом 2013–2018 рр. Тоді було з'ясовано, що аутична дитина здатна сприймати позитивний або негативний емоційний стан оточуючих і реагувати на нього відповідно до своїх психічних особливостей. Тому ми сформували всередині сім'ї позитивну емоційну атмосферу, яка ситуативно набуває конструктивно-творчого, навчально-ділового або ігрового характеру. Така атмосфера сприяє зменшенню психологічної замкненості та полегшує встановлення контакту з дитиною, а отже, зменшує глибину аутичного розладу (F84.0) та сприяє розвитку мовлення (F80.9). Велике значення також мало вироблення комплексу наших реакцій на позитивні і негативні дії дитини. Будь-яку позитивну, прогресивну дію ми відзначаємо, схвалюємо та фіксуємо у відповідній категорії (емоційній, творчій, навчально-діловій або ігровій) з метою подальшого розвитку. Щодо проявів негативної поведінки наша практика показує, що для успішної соціалізації та соціальної адаптації потрібно класифікувати види негативної поведінки і розробити варіанти реагування на кожен з них. У цій роботі за основний

принцип нами було взято конструктивний перевод до однієї з категорій з обов'язковим переходом у соціально прийнятну форму поведінки.

За необхідності ми застосовували прийоми поведінкової терапії для заохочення виконання запропонованих завдань.

Психолого-педагогічна корекція доповнюється фізіологічно обґрунтованим фізичним навантаженням, що реалізується шляхом виконання низки фізичних вправ та організації системної трудової терапії [6], яка полягає у виконанні різноманітних побутових та деяких сільськогосподарських операцій, при чому основна увага приділяється сумісному виконанню кожної операції.

Підготовка батьків до участі у корекційній роботі. Принципи нашої практичної роботи ґрунтуються, насамперед, на психологічній і освітній підготовці батьків як по формуванню власного позитивного психоемоційного стану, так і по створенню лінії поведінки стосовно дитини. Дослідження ВООЗ говорять

про те, що наявність психологічної підготовки батьків у сфері поводження з дітьми з емоційними і неврологічними розладами, а також з порушеннями розумового розвитку, і застосування цієї підготовки на практиці істотно покращує стан дитини [4].

Таким чином, важливе значення, поряд з організацією корекційної роботи з аутичними дітьми, набуває освітньо-психологічна робота з їх батьками та іншими членами сім'ї, що проживають з ними постійно [7, с. 291–292]. Цей підхід базується на принципах найкращого забезпечення інтересів дитини, що повинно бути керівним принципом для тих, на кому лежить відповідальність за її освіту та навчання; ця відповідальність лежить перш за все на її батьках [8, принципи 6, 7; 9, ст. 28, в), с), d), ст. 44, 47h)].

Стан комунікативних зв'язків між учасниками лікувально-корекційного процесу, до якого повною мірою включені батьки, дитиною та соціумом відображений на рис. 2:

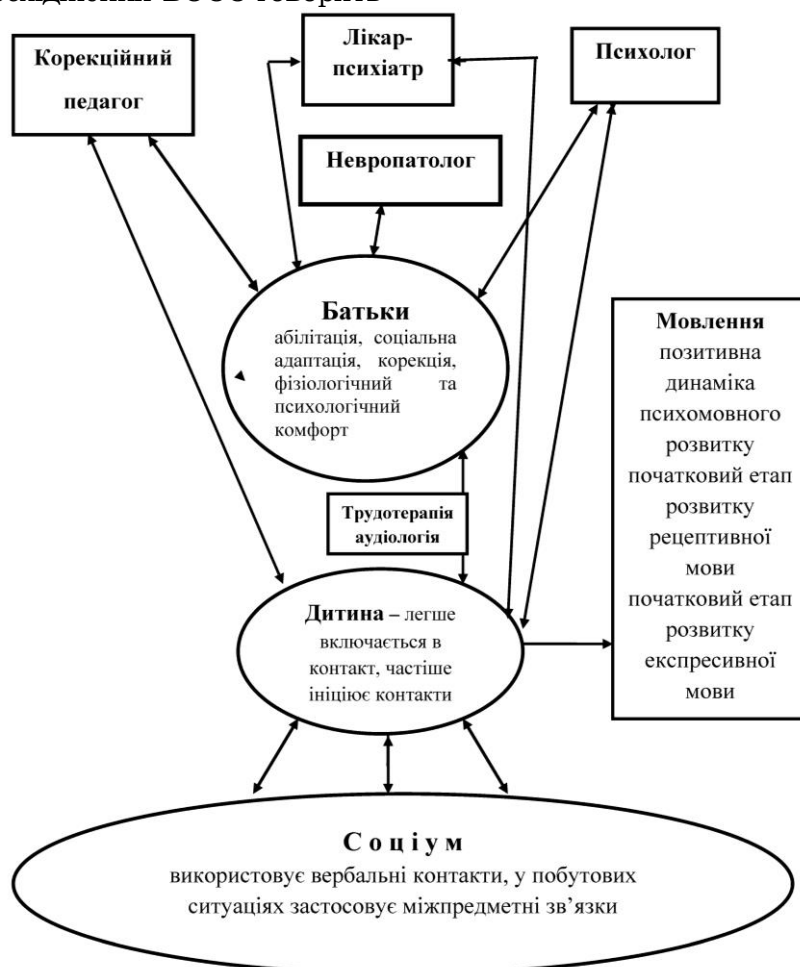


Рис. 2: Стан комунікативних зв'язків між батьками, дитиною, учасниками лікувально-корекційного процесу та оточуючим середовищем в результаті системного поєднання комплексу заходів нефармакологічного лікування, корекційного та навчально-розвиваючого характеру.

Ця схема наочно ілюструє, як з'являється зворотній зв'язок у комуніка-

тивній сфері психіки дитини, а отже, зменшуються прояви аутизму (F84.0),

коли корекційно-терапевтичний вплив на дитину, крім педагогів, лікарів і психологів, здійснюють ще й батьки, чий знання про стан психіки і психології дитини збагачені взаємодією з зазначеними фахівцями, - перш за все, завдяки тому, що відбувається інтенсифікація психолого-педагогічної роботи з дитиною, опосередкованої батьками.

Результати включення батьків у корекційну роботу. Наведений приклад демонструє підвищення ефективності корекційної роботи та подолання аутистичних проявів за умови взаємоузгодженості дій всіх учасників цього процесу у практичному застосуванні досягнень вітчизняної науки, а також наполегливості, дисциплінованості та підвищення обізнаності батьків.

Застосована нами методика, напрацьована в ході дослідницько-практичної роботи протягом 2013–2018 рр. являє собою поєднання комплексу заходів нефармакологічного лікування, корекційного та навчально-розвиваючого характеру, що проводяться батьками стосовно своєї дитини самостійно, а також у співпраці з медичними працівниками та працівниками освіти. Вона є ефективною, безпечною, позитивною, і може бути застосована на будь-якому етапі розвитку дитини.

Висновки. Таким чином, виникає необхідність створення системи психоосвітньої підготовки для батьків дітей з особливими потребами та системи індивідуальної роботи фахівців з родиною, зразки якої вже існують у зарубіжному досвіді [10, с. 234–268], а також включення питання підвищення відповідальності батьків за виховання дитини. вже зараз, на рівні програм підготовки майбутніх педагогів у сфері організації роботи з батьками [9, ст. 44, 47h)].

Список бібліографічних посилань

1. Конвенція ООН про права дитини, прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї від 20.11.1989 р. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
2. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка. Серія Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Мошинський В. С., 2007. Вип. VIII. С. 101–103.*
3. Печникова Л.С. Материнское отношение к ребенку-аутисту в зависимости от наличия в семье здорового sibsa. *Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь: материалы рос. науч.-практ. конф., Москва, 22-25 сент. 1998 г. М., 1998.*
4. Рекомендації ВООЗ по веденню психічних розладів у дітей та підлітків у неспеціалізованих медичних закладах. URL: https://www.who.int/mental_health/mhgap/evidence/child/ru/
5. Резолюція Всесвітньої Асамблеї Охорони Здоров'я А67/26 14.03.2014 р. URL: apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA67/A67_26-ru.pdf
6. Програми трудотерапії та науки про харчування Каролінського Інституту. URL: <https://ki.se/programme/1AR15/18-19>, <https://ki.se/programme/3NT18/18-19>
7. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутичних порушень у дітей: Монографія. Київ, 2009. 385 с.
8. Декларація прав дитини, прийнята резолюцією 1386 (XIV) Генеральної Асамблеї ООН від 20.11.1959 р. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml
9. Європейський план дій з охорони психічного здоров'я, 2013–2020 рр. *ВООЗ. Європейський Регіональний Комітет. Шістдесят третя сесія. Чешме, Ізмір, Турція, 16–23 вересня 2013 р. 26 с.* URL: [EUR/RC63/11+EUR/RC63/Conf.Doc./8](http://eur/RC63/11+EUR/RC63/Conf.Doc./8)
10. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети: пер. с англ. М.: Теревинф, 2007. 368 с.

References

1. UN Convention on the Rights of the Child, adopted by General Assembly resolution 44/25 of 11.20.1989. Retrieved from http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
2. Sheremet, M.K. (2007). Problems and prospects of special education. Problems and prospects of special education. *Collection of scientific works of the Kamyanets-Podilsky State University named after Ivan Ogiienko. Socio-pedagogical series.* Kamyanets-Podilsky: Publisher Moshynsky V.S. VIII. 101–103.
3. Pechnykova, L. S. (1998). Maternal attitude to the child-autistic depending on the presence in the family of healthy sybase. *Social and mental health of the child and the family: protection, help, return to life: materials of the Russian scientific-practical conference, Moscow, September 22-25. 1998 Moscow. 45–47 (in Russ.)*
4. Evidence-based recommendations for management of child and adolescent mental disorders in non-specialized health settings. Retrieved from https://www.who.int/mental_health/mhgap/evidence/child/ru/
5. Resolution of the World Health Assembly A67/26, 14.03.2014. Retrieved from apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA67/A67_26-ru.pdf
6. Programmes sn Nutrition Science and Occupational Therapy at Karolinska Institutet. Retrieved from <https://ki.se/programme/1AR15/18-19>, <https://ki.se/programme/3NT18/18-19>
7. Shulzhenko, D.I. (2009). Basis of psychological correction of autistic disorders in children: monograph. Kiev. 385 p.
8. Declaration on the Rights of the Child, adopted by Resolution 1386 (XIV) of the UN General Assembly of 11.20.1959. Retrieved from http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml
9. The European Mental Health Action Plan 2013–2020. *Regional Commetee for Europe Sixty-Third Session.* Cesme, Izmir, Turkey, 16–19 September 2013.
10. Seligman, M., Darling, R. (2007). Ordinary Families, Special Children. "Special Babies" series. Moscow: Terevinf. (in Russ.)

BOGATIKOV Yuri,

Head of the Public Research Interdisciplinary Project "Autism: Today and Tomorrow"

CHERNIKOVA Natali,

pedagogue-analyst, correction center "Balance"

THE VALUE OF PARENTAL INVOLVEMENT IN THE EDUCATION OF AN AUTISTIC CHILD

Abstract. The article considers the issues of participation of parents and other family members in the process of habilitation, development, correction and socialization of a child with autism and other developmental disorders. The importance and necessity of such work is noted. It is emphasized that enhancing the role of parents in raising children with developmental disabilities is considered at the global level as one of the factors improving the current state of such children and improving the forecast for their future. Objective reasons for mandatory inclusion of parents in the process of correction of development of a child with autism are:

- the possibility of constant monitoring of the child, that is, the identification of peculiarities of behavior, the specifics of expression of emotional-volitional manifestations, causal relationship between psychological or sensory stimuli and the reaction of the child to them;
- psychological and emotional connection between the child and parents;
- constant contact with the child.

This enables the gathering of information in order to work with the psychologist and defectologist to build an individual system of work with the child that will be as adequate as possible to its psychophysiological state and implement it.

In the discussed case, parents conducted a multi-disciplinary combination of recommendations of psychiatrists, psychologists and defectologists. The comprehensive approach to corrective work is based on the control of the physiological comfort of the child, that is, the satisfaction of all of her physiological needs, and her psychological comfort, such as the absence of frustration factors, as well as factors causing her excitement, anxiety, etc., providing the proper psychophysiological state, conducive to occupations, etc.

As a fundamental factor, it lays the foundation for reducing autistic manifestations in a child; it is considered the creation of a favorable psycho-emotional environment in the place of the child's primary stay, that is, in the room where the kid lives and in the family circle. Maintaining physiological comfort was based on the organization of proper healthy eating and organization of full rest, that is, regulation of sleep. The development of a complex of our reactions to the positive and negative effects of the child has a great importance.

Psycho-pedagogical correction is supplemented by physiologically substantiated physical activity, which is realized through the implementation of a number of physical exercises and the organization of system labor therapy, which consists in the implementation of a variety of domestic and some agricultural operations, with the emphasis on the joint execution of each operation.

The principles of our practical work are based, first of all, on the psychological and educational preparation of parents, both on the formation of their own positive psycho-emotional state, and on the creation of a line of behavior concerning the child.

Using the example of an individual family, it has been demonstrated that the constant, consistent and persistent work of parents on correction and socialization, carried out on the basis of domestic pedagogical methods with some adaptation to the individual characteristics of the child, carried out in collaboration with defectologists and correctional teachers, leads to overcoming a number of developmental disorders and reduce autistic manifestations in a child.

Keywords: development; correction; habilitation; socialization; adaptation; autistic manifestations; psychological comfort; domestic pedagogy.

Одержано редакцією 17.01.2019
Прийнято до публікації 21.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-181-185

ORCID 0000-0001-5818-4656

ФУЧИЛА Олена Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,

Національний університет «Львівська Політехніка»

e-mail: helenfuchila@gmail.com

ORCID 0000-0003-4037-4122

БАЛАЦЬКА Любов Петрівна,

старший викладач кафедри іноземних мов,

Національний університет «Львівська Політехніка»

e-mail: lubov.balatska@gmail.com

УДК 377.018(493.3/.4)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ФЛАНДРІЇ (БЕЛЬГІЯ)

У статті розглянуто деякі аспекти професійної освіти дорослих у фламандській спільноті Бельгії (Фландрії). Проаналізовано структуру неформальної професійної освіти дорослих та діяльність двох основних провайдерів неформального професійного навчання, Фламандської служби зайнятості та професійної підготовки і Фламандської агенції підприємництва (ФАП) – Синтра Фландрс. Відмічено переваги та недоліки неформальної

професійної освіти дорослих Фландрії та проблеми залучення громадян до навчання у ній.

Ключові слова: Фландрія (Бельгія); неформальна професійна освіта дорослих; ринок праці; навчання підприємництва; підвищення кваліфікації.

Постановка проблеми. Розглядаючи різні аспекти професійної освіти дорослих, потрібно зауважити, що в епоху глобалізації та стрімких змін ринку праці в

усьому світі саме вона стає ключовою у процесах боротьби із безробіттям та, водночас, розвитку сучасних форм малого і середнього приватного підприємництва. Дослідження ролі професійної освіти та, зокрема, професійної освіти дорослих у розвитку людських ресурсів та зменшення безробіття проводять численні зарубіжні науковці, зокрема, Д. Аутор, І. Де Мейер, Д. Ештон, М. Гус, В. Кіс, А. Манінг, Е. Морен, Д. Розен, Д. Тесмар, українські науковці Н. Мукач, О. Проценко, М. Сорока тощо. Економіка Бельгії характеризується поступовим зростанням кількості приватних підприємств, а також низькою та стабільною кількістю припинень їхньої діяльності, у тому числі з приводу банкрутств. Ця тенденція є, на перший погляд, позитивною, але насправді ці дані можуть свідчити про застій, чи дуже слабкий прогрес – один з найнижчих в Європі. Отже, економіка Бельгії має дуже низький рівень «креативної де-струкції», при якій більш старі і менш адекватні до сучасних умов компанії витісняються із ринку більш молодими та продуктивними, а це, в свою чергу, демонструє неприпустимо низький рівень інновацій на підприємствах. Одним з найбільш ефективних шляхів для протидії цій тенденції є підвищення кваліфікації та курси підприємництва із орієнтацією на інновації [1]. Досвід організації та діяльності такої освіти дорослих у розвинених країнах Європи, а зокрема, у Фландрії (Бельгія) може бути надзвичайно корисним і для розвитку неформальної професійної освіти дорослих в Україні.

Мета статті. Проаналізувати досвід організації професійної освіти дорослих у Фландрії (Бельгія) з метою його можливого використання у сфері професійної освіти дорослих в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У фламандомовній спільноті Бельгії професійну освіту дорослих (ПОД), тобто професійну освіту протягом життя забезпечує значна кількість різноманітних організацій. Найважливішими з них вважаються центри освіти дорослих, Фламандська служба зайнятості та професійної підготовки (ФСЗП) (Flemish Service for Employment and Vocational Training), Фламандське агентство підприємництва (ФАП) – Синтра Фландрс (Flemish Agency for Entrepreneurship – Syntra

Flanders), центри професійної освіти у галузі сільського господарства та соціокультурні організації. Усі вони охоплені системою зовнішнього контролю за якістю наданих послуг, хоча підпорядковуються різним міністерствам та їхнім підрозділам, оскільки різні види ПОД можуть бути організовані різними компаніями, соціальними партнерами або окремими особами [2].

Отже, Міністерство освіти і навчання керує середньою освітою дорослих, вищою професійною освітою дорослих та художньою освітою часткової зайнятості. Міністерство працевлаштування контролює професійну освіту для безробітних та працевлаштованих (підвищення кваліфікації), яку надає ФСЗП, а також навчання для підприємців (Синтра Фландрс та її навчальні центри). Міністерство сільського господарства керує відповідним напрямком навчання, а Міністерство культури – соціокультурною діяльністю.

Обидві агенції, ФСЗП та Синтра Фландрс, працюють безпосередньо під керівництвом Відділу праці та соціального господарства із соціальними партнерами, представленими у Раді керівників. ФСЗП надає професійну освіту для дорослих у своїх кваліфікаційних центрах та у співпраці із партнерами, які беруть участь у курсах для безробітних. Синтра Фландрс, натомість, було засновано Відділом праці та соціального господарства для стимулювання, підтримки та розвитку підприємництва (а саме, малого та середнього бізнесу). Підприємницьке навчання проводиться у навчальних центрах Синтра [3].

У Бельгії існує можливість для навчання дорослих в умовах формальної та неформальної освіти. ФСЗП та Синтра Фландрс є саме тими організаціями, що надають освіту дорослим поза межами формальної освіти дорослих. Приблизний розподіл кількості дорослих учнів у формальній та неформальній системах освіти дорослих у 2007/2008 н.р. був таким: середня професійна освіта дорослих (формальне навчання) – 134426; програми ФСЗП – 48924; курси підприємництва Синтра – 38049 [4]. Як видно, кількість дорослих у формальній освіті донедавна була більшою, оскільки здійснення певних видів приватного підприємництва вимагало наявності сертифікату державного зразка. Сучасні тенденції цього процесу буде розглянуто нижче.

Отже, ФСЗП є головним провайдером професійної підготовки у Фландрії. Це державна служба, яку контролюють представники працедавців та профспілок (на рівних правах). Її основним завданням є організація навчальних курсів, орієнтованих на ринок праці. Законодавча база ФСЗП спирається на Спеціальний закон про конституційну реформу 1980 р., що підпорядкував професійне навчання владним структурам спілнот [5].

ФСЗП організує навчання для осіб, які шукають роботу, а також для працедавців та працівників. Це або короткі курси для ознайомлення з можливостями ринку праці, або функціонально орієнтовані індивідуалізовані курси. Курси можуть також здійснюватись у співпраці з сторонніми організаціями (наприклад, навчання на робочому місці у компаніях). Випускники ФСЗП отримують особливий сертифікат. Він не відповідає вимогам до дипломів формального сектора освіти, але його наявність позитивно сприймають працедавці. Професійне навчання у ФСЗП та його діяльність у галузі працевлаштування також охоплює окремі програми для груп соціального ризику. Робота ФСЗП в основному фінансується урядом Фландрії, з яким укладено відповідну угоду. Крім того, вона отримує фінансування із Європейського Союзу та від працедавців, зацікавлених у проведенні курсів на робочих місцях [6].

ФАП Синтра Фландерс – це головний фламандський провайдер навчання менеджменту для підприємців малого та середнього бізнесу. Вона розпочала діяльність у 2006 р. Освіта та навчання, які пропонує Синтра, забезпечують 5 регіональних центрів (кампусів) Синтри. Це – неприбуткові організації, що мають свій власний юридичний статус. Крім учнівства та курсів підприємництва, вони також пропонують програми, розроблені для приватних підприємців і старших менеджерів компаній. Цільові групи Синтра Фландерс – це потенційні приватні підприємці та підприємці, які вже розпочали бізнес. Учасники отримують сертифікат тренінгу приватного підприємця, що містить дані про курси, які вони завершили, які затверджує центральний офіс Синтра Фландерс [7]. Агенція Синтра Фландерс одночасно отримує фінансування і надає його. Вона фінансує регіональні центри, які отри-

мують операційне та інвестиційне фінансування.

Операційне фінансування включає субсидії на учнівство, субсидії на сертифіковане та несертифіковане навчання та, де можливо, фінансування проектів. Воно охоплює також кошти організації екзаменів та придбання обладнання. Його величина розраховується за кількістю учнів, чиє навчання закінчується екзаменом. Інвестиційне фінансування включає субсидії на оренду приміщень, купівлю та утримання будівель.

Джерело фінансування самої Синтра Фландерс складається в основному з внесків від Фламандського уряду. Значно менші кошти агенція отримує за рахунок незначного власного прибутку (часткова оплата курсів деякими групами учасників) та інших, в основному Європейських, субсидій [6, с.44].

Фламандська система професійної освіти дорослих має низку позитивних рис, які варто відмітити. Це, зокрема, широкий діапазон опцій професійної освіти на різних рівнях. Базова середня освіта пропонує програми повної та часткової зайнятості, а професійна освіта упродовж життя забезпечує подальше навчання та можливості «другого шансу» у центрах освіти дорослих, ФСЗП та Синтра Фландерс. Її діяльність полегшує факт, що молодь Фландрії віком 15 років демонструє значні успіхи у читанні, математиці та природничих дисциплінах, що відмічає Програма міжнародного оцінювання учнів, у якій Фландрія постійно займає очільні місця. Ця програма перевіряє не академічні знання учнів, а уміння їх застосовувати у життєвих ситуаціях, отже готовність молодих людей до дорослого самостійного життя, що є визначною характеристикою успішного професійного розвитку у майбутньому. При цьому отримання загальної повної середньої освіти є обов'язковим до 18 років, із можливістю освіти з частковою зайнятістю від 16 років. Водночас, система професійної підготовки Фландрії приділяє прискіпливу увагу навчанню підприємницької діяльності за допомогою агенції Синтра Фландерс, яка пропонує гнучкі шляхи для отримання компетенцій, необхідних підприємцям.

У той же час система стикається з певною кількістю викликів. По-перше, певна кількість учнів має дуже низький рівень грамотності; учнями в школі

опікуються до 12 років, після чого їхні можливості подальшого розвитку до майбутньої професії є доволі обмеженими. Як наслідок, спостерігається значний відсоток учнів, що не закінчують середню освіту. У 2006 р. 12,4% 18-24-річних молодих людей не мали сертифікату про середню освіту, частина з них навіть не починала навчання у середній школі, і ці показники знижуються дуже повільно, оскільки їхні причини, не зникають.

Деякі ділянки професійної освіти не повною мірою використовують можливості навчання на робочому місці, та його якість та результативність також є різною. Набір пропозицій визначається в основному потребами учнів у професійній освіті на базі середньої шкільної освіти, а механізми, що брали би до уваги потреби ринку праці, є обмеженими. Якість кар'єрного консультування, що здійснюється у обов'язковій освіті, включаючи співробітництво між школами та центрами допомоги учням, не систематизована, а джерела кар'єрної інформації фрагментовані [5, с.15].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналізуючи різні аспекти діяльності організацій ФСЗП та ФОП Синтра Фланدرس, що здійснюють професійну освіту дорослих та навчання підприємництву у фламандомовній спільноті Бельгії, автори стверджують, що професійна освіта дорослих є невід'ємною складовою економіки країни: вона впливає на формування ринку праці та розподіл матеріальних цінностей, на покращення соціального статусу та конкурентоспроможності громадян на сучасному ринку праці (як у своїй країні, так і за кордоном), як наслідок – зменшення рівня маргіналізації суспільства. Подальше вивчення та глибокий аналіз інструментів професійного навчання дорослих у розвинених країнах Європи та світу

дозволить успішно розвинути його і в Україні, використовуючи його переваги та уникаючи недоліків.

Список бібліографічних посилань.

1. Flemish agency for entrepreneurial training – Syntra Flanders. URL: <https://ec.europa.eu/esf/transnationality/syntra-flanders-1358>
2. Mukan N., Fuchyla O. Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium. *Advanced education*. Kyiv, 2016. № 6. С.34–39.
3. EQAVET Report of Belgium (Flanders). Dublin, Ireland: European Quality Assurance for VET, EQAVET Secretariat, 2016. 7 p.
4. Flemish Ministry of Education and Training. "Background report", *Learning for Jobs: The OECD Policy Review of Vocational Education and Training*, FMET, Brussels, 2009. 221 p.
5. Kis V. Learning for jobs: OECD reviews of vocational education and training – Belgium (Flanders). Paris, France: OECD, 2010. 76 p.
6. National report on the Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE). The 6th International Conference on Adult Education (CONFITEA VI), 9 June 2008. Flemish Community of Belgium, Ministry for Education and Training. Hamburg, Germany: UNESCO UIL, 2008. 126 p.
7. Rosen D. J., De Meyer I. Case Study: Belgium (Flemish Community): Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills. Paris: OECD Publishing, 2008. 31 p.

References

1. Flemish agency for entrepreneurial training – Syntra Flanders. Retrieved from <https://ec.europa.eu/esf/transnationality/syntra-flanders-1358>
2. Mukan, N., Fuchyla, O. (2016). Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium, *Advanced education*, 6, 34-39.
3. EQAVET Report of Belgium (Flanders) (2016). European Quality Assurance for VET, EQAVET Secretariat, Dublin, Ireland.
4. Flemish Ministry of Education and Training (2009a). "Background report", *Learning for Jobs: The OECD Policy Review of Vocational Education and Training*. Brussels: FMET.
5. Kis, V. Learning for jobs: OECD reviews of vocational education and training (2010). Belgium (Flanders). Paris, France: OECD.
6. National report on the Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE). (2008). The 6th International Conference on Adult Education (CONFITEA VI), 9 June 2008. Flemish Community of Belgium, Ministry for Education and Training. Hamburg, Germany: UNESCO UIL.
7. Rosen, D. J., De Meyer, I. (2008). Case Study: Belgium (Flemish Community): Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills. Paris: OECD Publishing.

FUCHYLA Olena,

PhD in Pedagogic, Associate Professor of the Department of Foreign Languages

BALATSKA Liubov,

Senior lecturer of the Department of Foreign Languages

Lviv Polytechnic National University

e-mail: helenfuchyla@gmail.com

SOME FEATURES OF VOCATIONAL ADULT EDUCATION IN FLANDERS (BELGIUM)

Abstract. Introduction. Analyzing the vocational education of adults in Flanders (Belgium), the authors can conclude that it greatly influences the whole economy of the country. The number of private enterprises in Flanders grows steadily, but the progress of economy is rather slow, because of the lack of innovations in the small and medium business. Therefore, older and out-of-date enter-

prises are not replaced by younger ones using the innovative tools and technologies. One of the most effective ways of improving the tendency is vocational education including on-the-job training, as well as entrepreneurial training for small and medium businesses provided for job seekers and employees, managers and adults launching their first

business projects with the aim of introducing them successfully to the labour market.

The purpose of the article is to analyze the experience of organizing the vocational education and training (VET) of adults basing on the example of two main VET providers of Flanders (Belgium) for its eventual application in the sphere of adult vocational education in Ukraine.

The methods of analysis, synthesis and comparison are used in the article.

Results. The examples of organizing vocational education and training for adults in Flanders (Belgium) show the ways of improving labour market competitiveness of adults while they are seeking for a job, or want to acquire some new skills necessary for their future careers, or even going to launch their own business. One of them, Flemish Employment and Vocational Training Agency, provides vocational training courses for job seekers and employees in their own training centers or cooperating with companies which organize on-the-job training. Flemish Agency for Entrepreneurship – Syntra Flanders organizes the entrepreneurial courses for adults taking into account modern tendencies of labour market and technical innovations. Both institutions are financed mainly by the Flemish government. Provided education and training undergoes some challenges and has its opportunities originated in the Flemish economy. Therefore, the investigated experience

of two non-formal representatives of Belgian VET providers can be extremely useful for the development of similar programs in Ukraine.

Originality. This research has been done for the first time with the use of original literature sources.

Conclusion. Having analyzed different aspects of educational activities of non-formal institutions in Flanders (Belgium), the authors can conclude that non-formal adult education can be the tool for achieving several aims of state significance: improving the competitiveness of the citizens on the modern labour market in their own country and abroad lowering the level of unemployment and criminalization of the society, as well as stimulating the improvement of economic level in particular and the status of the country in general. Further investigations and careful analysis of tools and programs for non-formal adult education in the developed countries of European Union will promote developing it in Ukraine.

Key words: Flanders (Belgium); non-formal vocational adult education; labour market; entrepreneurial training; professional development.

Одержано редакцією 21.01.2019
Прийнято до публікації 28.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-185-192
ORCID 0000-0003-0469-4743

FILATOWA Łada

Kandydat Nauk, Profesor nadzwyczajny
katedra początkowej, przedszkolnej i profesjonalnej edukacji
Charkowski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Grzegorza Skoworody
lada.avia@gmail.com

УДК 378.091.2:17.022.1

BADANIE TYPOLOGII WIZERUNKU (IMIDŻU): DOŚWIADCZENIE, REALIA, PERSPEKTYWY

Artykuł podejmuje aktualną na dzień dzisiejszy problematykę: budowanie pozytywnego wizerunku, jako elementu osobistego, czy też zawodowego. Rozbudowa w Ukrainie całościowego systemu i ukierunkowanie państwa na demokratyczne zasady w oświacie, biznesie, chęci młodego pokolenia być konkurencyjnym na rynku pracy – motywuje do wyuczenia światowego doświadczenia w kierunku budowania wizerunku, wypracowania własnych teoretycznych i praktycznych nowinek. Dlatego właśnie ukazana problematyka jest aktualną, a artykuł na czasie.

Kluczowe słowa : wizerunek (imidż); kształtowanie imidżu; imagologia; typologia wizerunku (imidżu); socjalne role.

Określenie problematyki. Wielość społecznych ról człowieka, pozwala przypuszczać także różnorodność postaw wizerunków, czy też własnych stylów. Jednak badania prowadzone w tym zakresie pozwalają jedynie na jednostronne określenie własnego stylu: z perspektywy profesjonalnej działalności, lub jako odniesienie do pozycji zajmowanej w środowisku społecznym (lider, kierownik, podległy, koordynator projektu, a także in.). Współczesne potrzeby wymagają różnostronnego określenia niniejszej

problematyki, co motywuje w następstwie rozszerzenie naukowych badań.

Problematyka studiów nad typologią stylu własnego, w Ukrainie otrzymała nowe ukierunkowanie i aktualność w ostatnim dziesięcioleciu. Ma to ścisły związek z potrzebą wytworzenia pozytywnego wizerunku profesjonalnych ukierunkowań: robotników, pracowników różnorodnych służb, kierownictwa i in.

Analiza ostatnich badań i publikacji. Zagraniczni uczeni uwagę do koncepcji wizerunku ukształtowali w połowie XX wieku. Większość specjalistów w tym zakresie, jako założyciela teorii wizerunku uważa K. Bouldinga, który w latach 60-tych minionego stulecia wprowadził termin „imidż – wizerunek”, mając na uwadze uniwersalny mechanizm, który bierze udział w rządzeniu socjalnymi procesami na równi pojęcia „wrażenie”. Rozwój imidżologii został związany z pracą zagranicznych badaczy (E. Barnou, P. Berd, D. Brustin, K. Melder i in.), którzy określili podejścia do badań nad teorią wizerunku. Odrębnie został określony

wizerunek, jak zbiór pewnych jakości, które są charakterystyczne dla poszczególnych jednostek (Ż. Wudward, R. Denton), symbolika standartów (P. Berd, B. Dży), sztucznie wytworzony czynnik informacji (B. Brius, H. Grinberg i in.), autoreklama (P. Berd, E. Sempson), praktyczne przyjęcie (K. Boulding, H. Wilson, D. Karnegi, K. Makłafin, A. Piz i inni).

Ukraińskie badania nad pojęciem wizerunku sięgają początku lat 90-tych. Pierwsze prace naukowe w tej dziedzinie, w których użyto termin „imidż” (wizerunek), były związane z problematyką kierownictwa i skierowane na wypracowanie wizerunku polityka, społecznego działacza, kandydata na wybory różnych rang i szczebli, politycznych partii, związków, a także pracowników parlamentu i wykonawczej sieci władzy.

Dzisiejsze koło pytań, odnoszące się do formowania wizerunku ciągle rozszerza się. O tym mówi rosnąca ilość publikacji, poświęcona profesjonalnemu wizerunkowi: politycy (M. Babak, O. Hajworonska, S. Denysiuk, N. Likarczuk, O. Hołod, O. Szwec, J. Jakowlewa), kierownicy różnorodnego profilu (T. Skrypaczenko), dziennikarzy i telewizji w całości (M. Andriuszczenko), pracownicy policji (I. Worobjowa), wychowawcy przedszkoli (R. Szyłyhina), nauczycieli (O. Kowalowa, A. Kononenko, H. Sahacz), wykładowców wyższych szkół (W. Isaczenko).

Odrębnym przedmiotem naukowych badań jest wizerunek Ukrainy w kontekście współpracy międzynarodowej (H. Habor, M. Petrow, O. Jałowa).

Jednak na dzień dzisiejszy nie istnieje systematyczna analiza wizerunku jako takiego, typów wizerunków, jego klasyfikacji jako złożonego indywidualno-profesjonalnego fenomenu, co umotywowало nas do jego naukowego opracowania.

Otóż **temat artykułu** zostanie skoncentrowany na ujednoczeniu różnych poglądów zarówno zagranicznych jak i ukraińskich badaczy w odniesieniu do definicji wizerunku, wyznaczenie nowych podejść do poznania jego typów, przedstawiając obecnymi przykładami klasyfikacji typów wizerunku.

Przedłożenie podstawowego materiału badania. Uwaga społeczeństwa do wizerunku stała się znacząco aktualna, na skutek zaostrenia problemu wyboru, jaki staje przed ludźmi (wybór towarów,

posług, politycznych partii, społecznych organizacji, liderów i kierowników), konkurencją na rynku: politycznym, spożywczym itp. Dla sprzedaży towaru czy usługi, zdobycie uznania wyborców, sukces na rynku, firma lub społeczna organizacja, bank czy polityczna partia, fabryka albo uniwersytet, winny wypracować odpowiedni dla siebie wizerunek. Wszelka czynność – to złożony z wielości ról kompleks z konkretnym wyznaczeniem funkcji, do którego mają być włączeni osobiste jakości każdego z uczestników. To właśnie w stylu, współlistnieniu jednostek między sobą przejawia się uwarunkowany osobistymi względami wizerunek. Wizerunek własny jednostki jest tym czynnikiem, który zabezpiecza budowanie personifikacji w wykonaniu kierowniczych zadań w społeczeństwie. Czyli wizerunek własny, jak stwierdza O. Popowa, jest obrazem, budowanym poprzez społeczeństwo, grupę lub jednostkę, wykonywany w procesie współpracy, proponowany partnerom i kontrolowany przez wykonawcę i społeczeństwo. Innymi słowami, wizerunek to osobista maska, w której wykonawiec roli pragnie jawić się przed partnerami i być przyjętym przez nich.

Obecna imagologia (nauka na temat wizerunku własnego – jako praktyczna dyscyplina, która wykorzystuje oddzielne wnioski rozlicznych nauk, celem wypracowania metodologicznego i metodycznego czynnika, dla profesjonalnej działalności ku stworzeniu ta kreowaniu wizerunku własnego), wypracowała kilka różnych typologii wizerunku. Dla przykładu E. Sempson mówi na temat osobistego wyglądu, jako zjednoczenie szeregu zewnętrznych i wewnętrznych elementów, które nadają wygląd, który jest przyjmowany i wymagany jako autowizerunek [1, s. 13].

Wizerunek przyjmowany – czyli to, jak nas oceniają inni ludzie. Oczywiście niniejszy punkt widzenia może być różny od naszego osobistego. Najczęściej człowiek nie wie, jaki jest do niego stosunek i jak o nim mówią inni.

Wizerunek wymagany – odnosi się do szeregu zawodów, które potrzebują pewnych wizerunkowych elementów. Dla przykładu: policyjny, wojskowy czy prokuratorski mundur nadaje autorytatywności dla pewnej władzy. Odzież lekarza wydziela go z pośród

pacjentów i motywuje do odpowiedzialności za zdrowie i życie ludzi.

Autowizerunek wynika z dawnego doświadczenia i odzwierciedla obecny stan uwagi do siebie. Podtrzymując myśl E. Sempsona, o autowizerunku relacjonuje B. Dzi, mówiąc o nim jako nieodczuwalnym wizerunku, czyli na temat odpowiedniej reakcji – dla przykładu – kupującego klienta, pacjenta i in. na usłyszane, na obsługę i stosunek do niego współpracowników. Najważniejsze w obecnym wizerunku, wiara w samego siebie. Nic nie może być bardziej niszczące, jak negatywne wyobrażenie o sobie, o własnej osobistości. Można zmienić ciało człowieka, przytym pozostawiając dawne wyobrażenia, tym samym wyprowadzając go poza „granicę cielesnej przyjemności” [2, s. 189].

Oprócz tego autor wyodrębnia *wewnętrzny i zewnętrzny wizerunek*. Jako wewnętrzny B. Dzi rozumie obraz firmy poprzez pryzmat jej współpracowników. Jednak, jak podają statystyki, w 83% decyzje człowiek podejmuje w oparciu o wizualną informację. W tym celu człowiek uważnie obserwuje inną osobę, biuro, salę, szkołę, klasę lub przedmiot i decyduje czy ma chęć współpracować z tym czy innym partnerem, nauczycielem, lekarzem, itp. Zewnętrzny wygląd wykorzystuje się w większości dla wyrażenia samego siebie.

Warto zaznaczyć, że najbardziej istotnym dla człowieka jest jakość produkcji, wiedzy i nauczania. Nie bez znaczenia jest miejsce w którym znajduje się firma, sklep, szpital, szkoła, reklama. Dla przykładu na jednego zwykłego mieszkańca miasta Stanów Zjednoczonych przypada ponad 250 wiadomości marketingowych, z którymi on spotyka się w drodze do domu, pracy i z powrotem (reklama w porannych gazetach, radiu, billboardach znajdujących się na poboczach ulic, reklama w wieczornych programach, czasopismach, wagonach metra itp.). Wszystkie wyżej wymienione elementy określają typy wizerunku, wyznaczone przez B. Dzi jako zewnętrzne.

Uczeni F. Dzeffkins i D. Jadyń w pracy „Istota publik relations” opisują 5 elementów wizerunku.

Pierwszy - *lustrzany wizerunek*, właściwy wyobrażeniu o sobie samym. On może być iluzją źródła, w którym zbiegają się chęci posiadania pewnego pozytywnego wizerunku. Niniejszy wizerunek na

pierwsze miejsce stawia pozytyw, przy tym minimalnie akcentując zdanie innych osób.

Drugi - *pobieżny wizerunek*, charakterystyczny dla osób trzecich. W fundamencie niniejszego wizerunku jest doświadczenie, zła informacja lub nieporozumienie i sedno sprawy znajduje się nie tylko w potrzebie pozytywnego myślenia potencjalnych klientów, dziennikarzy, przedstawicieli tele-radio programów, polityków i in., a rzeczywiste wypracowanie w nich wizerunku, mówiąc innymi słowami, nie tyle sprzyjający, co realny obraz organizacji, firmy, biura, sklepu, czy szkoły.

Trzeci - *upragniony wizerunek*, który jest urzeczywistnieniem naszych pragnień. Ten wizerunek jest charakterystyczny dla budowania nowych struktur. Mówimy w tym przypadku nie tyle o upragnionym wizerunku, co o prawidłowym. Dla przykładu, znany charkowski dizajner Jurij Ryntowt, stwarzając oryginalny projekt wystroju, nie niszcząc naturalnego pięknego brzegu rzeki Siwerskiej Donec, na terytorium charkowskiego województwa, zaprojektował restaurację ukraińskich tradycji narodowych. Ostatecznie powstała restauracja „Piana Chata”, która podkreśla samobytność przyrody Parku Narodowego „Holszańskie lasy”, na terytorium którego ona się znajduje. Na wizerunek restauracji składa się jej nietypowy zewnętrzny wygląd - ukośne ściany, dziwaczne formy okien i in., ale też sformułowany narodowy klimat, tradycje budownictwa (autor wykorzystał glinę, drewno według dawnych technologii), garncarstwa (wszystkie naczynia restauracji zostały wykonane znanymi specjalistami słobożańskiego kraju), kuchni (karta dań proponuje najsmaczniejsze potrawy ukraińskiej kuchni). Wszystkie te elementy stwarzają niepowtarzalny klimat dla odpoczynku zwiedzających, zmęczonych hałaśliwym miastem [3].

Czwarty - *wielościowy wizerunek*, który formuje się na podstawie szeregu niezależnych struktur (odrębni ludzie, filie lub inni przedstawiciele organizacji), zamiast jednej korporacji. Do tego wizerunku dąży „Ukrzaliznycia” (Ukraińskie Koleje Państwowe), wykorzystując własną symbolikę, własny strój, wystrój dworców, peronów.

Piąty - *przedsiębiorczy wizerunek*, który charakteryzuje całokształt organizacji, a nie oddzielne jej

podrozdziały, towary czy usługi. Ten wizerunek jest formowany na wielu płaszczyznach: historia firmy, stabilność finansowa, jakość produkcji, odpowiedzialność, naukowe osiągnięcia. Tak dla przykładu jedna z największych fabryk samolotów Ukrainy - Charkowska Państwowa Awiacyjna Fabryka (XA3), która na rynku pracuje ponad 85 lat, łączy kilka innych fabryk, zabezpiecza pełny cykl pracy seryjnego przedsiębiorstwa. Jakość samolotów jest potwierdzona w 30 państwach świata. Naukowe prace są prowadzone na płaszczyźnie Narodowego aerokosmicznego Uniwersytetu im. M. Żukowskiego (XAĦ). Wszystkie propozycje zostały doprowadzone do etapu prototypów, zostały aprobowane i są wykorzystywane w różnorodnych przedsiębiorstwach [4].

Tę pozycję podtrzymuje również uczona E. Pereligina, która pod przedsiębiorczym wizerunkiem rozumie symboliczny obraz organizacji, który formuje się pod wpływem subiektywnego podmiotu procesu współpracy. W tej współpracy znajdują się właściwe elementy, które prowokują przyjęcie danej organizacji jako podmiotu. Autorka stwierdza, że przedsiębiorczy wizerunek posiada określone właściwości przedmiotowego wizerunku, wynikającego z personalizacji. To właśnie z personalizacją wiąże się wprowadzanie określonych osób w reklamę. Przy tym reklamodawcy wykorzystują taki obraz, z jakim klient może się identyfikować: skuteczny, piękny, młody.

Przedsiębiorczy wizerunek ma wiele wspólnych cech z *grupowym wizerunkiem*, który uogólnia obraz społecznej grupy. Mówiąc o społecznej grupie rozumie się skupisko osób, które mają ogólne społeczne czynniki i wykonują nieodzowne zadania w państwowych strukturach podziału pracy i działalności. Dla przykładu społeczna grupa nauczycieli początkowego nauczania charakteryzuje się tym, że wizerunek każdego z przedstawicieli tej grupy winien pracować nad podświadomością uczniów. Umiejętność kochania dzieci, ufność i otwartość - to istotne rysy ich wizerunku. Nieodzownym jest kultura nauczyciela, bezpośredniość, pozytywna harmonia osobowości, gotowość do twórczości i tworzenia, pracowitość i umiejętność prognozowania.

Socjolog U. Lypman wprowadził termin „narodowego wizerunku”, lub stereotypu,

gdy człowiek zna większość rzeczy, zanim spotka się z nimi i które wyznaczają się określonym kulturowym otoczeniem. „W większości przypadków nasamprzód wyznaczamy, później obserwujemy – najpierw wyznaczamy dla siebie, to czy inne zjawisko, a później obserwujemy je ... uchwycimy to, co nasza kultura wyznaczyła dla nas, mając przy tym wrodzoną sposobność przyjmowania informacji w formie stereotypów [5, s. 81]. Mówiąc o narodowym wizerunku, nie można go rozumieć jedynie jako jednorazowego uformowanego i niezmiennego obrazu narodu. Historia zna wiele przykładów zmiany wizerunku, niekiedy były one bardzo radykalne. Posłużmy się przykładem z Korei, która w oczach zadziwionego świata za kilka lat z głuchej światowej prowincji przerodziła się w jedno z dobrze rozwiniętych ekonomicznie państw świata.

W tym celu wizerunek należy rozglądać nie jedynie statycznie (obraz), ale i dynamicznie (narodowa ideologia), który zdalny zmienić historyczne przyjęcie danego etosu innym, a także etniczne samoprzyjęcie. Wiele państw traci znaczne środki na uformowanie własnego pozytywnego wizerunku. Według podsumowania analityków, Stany Zjednoczone tracą każdego roku w tym celu około 1 mld dolarów, Saudyjska Arabia według różnych ocen około 4-5 mld, Kanada - 65 mln, Nigeria - 20 mln. Faktycznie, wszystkie te czynności są nieustanną walką z negatywnymi stereotypami w odniesieniu do tego czy innego kraju, istniejącymi u innych narodów. Dajmy przykład formowania narodowego wizerunku w Ukrainie, o którym jeszcze kilka lat temu mało kto słyszał. Symbolem Ukrainy w 2012 stały piłkarskie mistrzostwa Euro-2012, które z sukcesem odbyły się w miastach: Kijowie, Lwowie, Odesie, Charkowie, Doniecku, Dniepropietrowsku. Ukażemy jedynie nieliczne opinie zagranicznych obserwatorów i dziennikarzy. International Herald Tribune opisuje o osiągnięciach Ukrainy w przygotowaniu infrastruktury dla przeprowadzenia mistrzostw: „Dla Euro-2012 zostały wybudowane nowe stadiony, drogi samochodowe, drogi kolejowe i lotniska”. Gazeta cytuje wicepremiera Borysa Kolesnikowa: „Nikt na świecie nie stworzył za 18 miesięcy takiej infrastruktury jak my w Ukrainie”. Dziennikarz CNN Maks Foster podkreśla, że Ukraina zadziwiła gości mistrzostw Europy. Turniej zmienił wizerunek Ukrainy

w całym świecie i uczynił państwo interesującym dla turystów. The Economist podsumowuje: „Ogólna organizacja i infrastruktura Ukrainy zachwyciły gości piłkarskich mistrzostw. Jeszcze bardziej zachwyciła koleżeńskość Ukraińców” [6]. Otóż w Ukrainie udało się przygotować i przeprowadzić na europejskim poziomie piłkarskie mistrzostwa i stworzyć pozytywny wizerunek narodowy.

Wizerunek organizacji zawsze posiada różnorakie symbole, które odnoszą się do ogólnego obrazu członka danej grupy i występuje jako zebrany obraz osób z których jest zbudowana organizacja. Różnica jedynie polega na tym, że decyzje o zmianie wizerunku przyjmuje kierownictwo i później ono samodzielnie może go przebudować. Tak dobrym przykładem wizerunku organizacji jest charkowska gimnazja Nr 6, jedna z najstarszych szkół miasta, założona w 1870 roku. Na początku swojego istnienia, gimnazja miała pewne wymagania, które z czasem przerosły w tradycje. Za stulecia wiele zmian i reorganizacji czekało na dawną żeńską szkołę zawodową, a dziś „Marijska gimnazja”. Jednak i obecni uczniowie w czasie akademii i uroczystości zawiązują chusty i krawaty w kolorach własnej flagi, a także z dumą słuchają własnego hymnu [7].

W opracowaniu „Imagelogia” H. Poceptow z pośród różnorakich wizerunków wydziela *zamknięty wizerunek*, który był charakterystycznym dla wielu radzieckich i postradzieckich kierowników. Wspomniany wizerunek popularny w totalitarnych radzieckich systemach, odróżnia się tym, że każdy ze spożywaczy może wpisywać w niego takie kryteria, które uważa za słuszne. W zamkniętym wizerunku kryteria polityka są ukrywane, aby później wykorzystać je jako główne, co w środowisku politycznej rzeczywistości ma społeczno-polityczny i psychologiczny fundament, związany z ograniczoną ilością kandydatur na kierownicze stanowiska. Do przyścia do władzy w Związku Radzieckim M. Chruszczowa istniały dwa mity: o Leninie i o Stalinie. Wówczas, gdy był potrzebny mit o Chruszczowie radzieccy imagemajkerzy zbudowali wizerunek Chruszczowa w oparciu o dwa poprzednie: „leninowski” przeciwstawiając go o „stalinowski”. „Chruszczow, jako drugi po Leninie walczący - kogo posiadamy” - stwierdzał swoją pozycją I. Skrebcow. Takie właśnie stanowisko do lidera próbowali stworzyć w świadomości radzieckich obywateli chruszczowscy imagemajkerzy [8]. Żadnego słowa o tym, że Chruszczow

kontrolował plan aresztów, podtrzymywał masowe represje, inicjował zamykanie kościołów i prześladowanie duchowieństwa, radzieccy ludzie nie wiedzieli - jedynie widzieli występ Chruszczowa na temat: „Kult osoby – i jego konsekwencje”, rozpoczynający walkę z kultem Stalina. Chruszczow użył wszelkich metod dla zabezpieczenia państwa produktami żywności, rozpoczynając reformę rolnictwa oraz inicjując program uprawy ugorów, zapoczątkował wypłatę emerytur pracownikom kolchozów, a także zezwolił na wydawanie dowodów osobistych dla mieszkańców wsi.

Wspomniany H. Poceptow wydziela także *charyzmatyczny wizerunek*. Ten termin „charymat” wprowadził niemiecki psycholog społeczny i politolog M. Weber, który na przestrzeni życia studiował zjawisko przywództwa i władzy. Uważał, że charyzmat oznacza szczególne jakości osoby, które są pomocne, aby w oczach innych być wyjątkowym, niecodziennym, udzielając niedostępnej dla innych siły, możliwości wpływania na szerokie masy ludzkości, emocjonalnie „naładowywać” ich swoją wewnętrzną energią. H. Poceptow daje przykłady jaskrawych charyzmatycznych liderów – Bóg, król, car, prezydent, pop-muzyk. Sławna założycielka domu mody Chanel – Koko Chanel dzięki charyzmatycznemu wizerunkowi stała się wyjątkową figurą w świecie mody XX stulecia. Sukces tej kobiety znajduje się nie tylko w nieprzeciętnym talencie, ale i w osobistym charyzmacie. To właśnie charyzmatycznie silna jednostka pomogła Chanel stworzyć nieprzeciętny obraz, który na zawsze został zapamiętany przez miliony osób. Ona zajmowała się modą i była jej żywym wcieleniem [9].

Badacz A. Panasiuk związał wizerunek z opinią, która pojawia się u innych osób na bazie obrazu, który formuje się w ich psychice jako rezultat lub bezpośrednie przyjęcie danego podmiotu czy obiektu, bądź też pośredniego przyjęcia na bazie już przyjętego i zaakceptowanego przez kogoś obrazu, czyli na podstawie myśli innej osoby. Uczony uważa, że wizerunek może być *prostym i pośrednim*, czyli formowany sygnałem otrzymanym bezpośrednio od jego źródła lub poprzez pośredników, media, telefon, e-mail, internet i reklamę.

Tenże uczony mówi o *zewnątrznym (habitarnym) wizerunku*. Należy tu wliczyć osobisty zewnętrzny wygląd człowieka i jego budowę: budowę ciała, oblicza, uczesania, chodzenia, odzieży i makijażu. Sławny doradca z zakresu personelu D. Artajz podkreślał: „Macie posiadać pragnienie

pozostawiać o sobie takie wrażenie, w którym ma panować całkowita harmonia i równowaga, poczynając od kolorów i stylu ubrania i kończąc na waszym odniesieniu do sprawy oraz styl trzymaniu się z ludźmi, którzy was otaczają”. Prawdopodobnie dobrze dobrany makijaż podkreśla całość kształtu obrazu, wyodrębnia pozytywny wizerunek poprzez asocjacje i model grupy społecznej w społeczeństwie. Jednak strzałki na pończoszkach, wymięta koszula, plama na krawacie, zepsują każdy drogi szczegółowo wybierany wizerunek. Dawny wicepremier Anglii M. Tetcher, jedynie imagerem byłaby zobowiązana swoimi delikatnymi i jednocześnie do prowadzenia interesów ubiorami. Słuchając ich rad Margaret zmniejszała intonację wypowiedzi, zmieniała uczesanie, zaczęła wybierać bardziej kobiecą odzież (suknie ubierała bardzo rzadko), bardziej krótkie spódnice, przywdziewając częściej biżuterię. Dzięki tej zmianie wizerunku osiągnęła ogromny sukces. Poczynając od parlamentarnego wojownika, przetrwała się w „matkę narodu” i drugą królową [10].

Większość oczonych mówią o *kinetycznym wizerunku*, czyli obrazie człowieka, formowanym na podstawie jego kinetyki (typowych ruchów, lub części ciała, mimiki i gestów). Mimikę psychologowie uważają ważnym elementem kinetycznego wizerunku. Wiadomo, że dla stworzenia pozytywnego wizerunku, uśmiech znacznie wygrywa nad grymasem. Politycy przegrywa w wizerunku jeśli występują z „kamiennym” obliczem. Jedyną możliwością ukazać fizyczność i sposobność w czasie występu, to gesty rąk, które należy wykorzystywać ostrożnie i przemyślnie. Zazwyczaj ręce mówią o wiele więcej aniżeli oblicze. Przykładowo charakterystyczny dla byłego prezydenta Ukrainy W. Juszczenki gest przykładania rąk do serca. To dawny i mocny argument wpływający na podświadomość: tak właśnie czyniono dawniej, gdy składano przysięgę i w nią wierzone. Oprócz tego Juszczenko wykorzystywał gest, który w narodzie nazywano „księgowym”, czyli zawijania rękawów koszuli lub marynarki. Ten gest oznacza, że eksprezydent w toku rozmowy odwracał uwagę współrozmówcy, tym wygrywa czas na przemyślenia, a później na nowo wchodzi w rolę i na nowo rozpoczyna rozmowę. I wreszcie Juszczenko lubiał ukazywać na sobie – i to był znak słuchaczom: „Ja jestem z wami, ja jestem waszym przyjacielem i zdołamy to razem”.

Rzeczokreślający wizerunek, który włącza wnętrze, przedmioty, otaczające człowieka. Przykładowo kreatywne

wizytówki, świąteczne kartki, zaproszenia, prezenty, czy kwiaty.

Środowiskowy wizerunek buduje się na podstawie wniosku być i mieć wszystko lepsze, aniżeli u innych. Środowisko, które otacza człowieka, niesie pewną informację o nim. To jego mieszkanie, miejsce pracy, samochód, gabinet, biuro, zainteresowania, melodia telefonu komórkowego. Jeszcze do momentu znajomości z człowiekiem, przyszedłszy do jego gabinetu, albo mieszkania, możemy jasno przedstawić sobie jego właściciela – jego status społeczny, wysokość dochodów, stosunek do pracy, zwyczaje i wiele innego.

W tym kontekście można mówić o *biurowym wizerunku*, do którego specjaliści (Ż. P. Boduan, D. Dżejms, D. Jaher) odnoszą biurowe dokumenty, które mają być w idealnym porządku, nic zbędnego. W przypadku jeśli do pracy jest potrzebna duża ilość papierów, to dla pracy z dokumentami winno być jedno pomieszczenie, a dla spotkań inne. Jeśli takiej możliwości nie ma, należy wydzielić odrębny stół, zaprowadzić szuflady, gdzie można chować wszystko niepotrzebne. Kancelaryjny rynek posiada wszelkie niezbędne drobiazgi, poczynając od zszywek do teczek, aby ulżyć pracę z papierami i prowadzić sukcesywną pracę biurową.

Szczególnej uwagi, według myśli A. Kowalczyka, potrzebują *werbalny i niewerbalny wizerunek*. Pierwszy z nich to rozmowa za pomocą słów. Większość negatywnych zwyczajów w mówieniu bierze swój początek w zaniżonym poczuciu samooceny. Cichy głos podświadomości podpowiada nam, że to wszystko o czym mówimy jest kłamstwem, że nikogo to nie interesuje, że nie posiadamy dostatecznej wiedzy na temat danego pytania, aby ukazywać własny punkt widzenia w tej materii. Mimo wszystko nie warto poddawać się. Jeśli człowiek ma co powiedzieć, to winien zrobić wszystko, aby został usłyszany, tym samym budując pozytywny werbalny wizerunek: pracując nad intonacją głosu, szybkością mówienia, pauzami, które dodają mówieniu znacznej wyrazności; bez żargonu, wulgaryzmów, stawiając odpowiednie akcenty; wykorzystując pozytywne słownikowe zwroty; wyłączyć nudne wyrazy („możliwie”, „myśle”, „wiecie”) i najważniejsze – doskonale znać temat, o którym mamy zamiar rozmawiać, przekonywać, lub dyskutować. Żadne doskonałe, zewnętrzne jakości, droga biżuteria, stylowe ubranie, nie zdołają zrobić wizerunku pociągającym, jeśli człowiek nie zdatny do werbalnej rozmowy.

Niewerbalny wizerunek stwarza się na podstawie określenia i z uwzględnieniem gestów, mimiki i pantomimiki. Dla budowania takiego pozytywnego wizerunku potrzeba ukazać swoje wartościowe strony charakteru, pragnąc sprawić pozytywne wrażenie nie wdając się do kłamstwa, a zachowanie oraz czynności, które zdradzają negatywne strony charakteru należy strzymywać.

Otóż wliczając podobieństwa i różnorodność rys, możemy ukazać ogólną klasyfikację typów wizerunku.

Wliczając kryteria ukierunkowania i przejawiania się, wizerunek bywa:

- Zewnętrzny, który przejawia się w zewnętrznym środowisku oraz skierowany na pewne społeczeństwo (klientów, pacjentów, konsumentów), które znajduje się w stylu firmowym, logo, wnętrzach;

- Wewnętrzny, formowany jako opinia o pracy i relacjach personelu, które przejawiają się w szczegółach korporacyjnych stosunków, etyce zachowania, sposobie dialogu, tradycjach.

Według kryterium emocjonalnej barwy wydzielamy wizerunek:

- Pozytywny, który motywuje pozytywne odniesienie, wysokie oceny i pewność wyboru;

- Negatywny, który formuje się przeważnie przeciwnikami, konkurencją w warunkach agresywnej konkurencji, za pomocą nowoczesnych technologii, antyreklamy;

Wliczając celowe ustanowienie wizerunek bywa:

- Przyrodnim, który składa się żywiołowo, bez specjalnie rozpracowanych akcji, ta reklam, na skutek praktycznej działalności organizacji, czy specjalisty;

- Sztucznym, stwarzany specjalną reklamą i akcjami „public relations”.

Według kryterium racjonalności przyjmowania wizerunek przejawia się jako:

- Kognitywny, dający specjalną informację i skierowany na wąskie koło specjalistów i dobrze obeznanych w danej dziedzinie;

- Emocjonalny, skierowany na szeroką grupę, i powołany wywoływać silny emocjonalny odgłos [11, s. 55–56].

Według parametrów przejawiania się wizerunek rozróżniamy:

- Środowiskowy, włączający proksemiczne charakterystyki rozmowy i kierowany na umieszczenie współrozmówców w moment ich kontaktu;

- Habitarny, formowany za pomocą zewnętrznych kryteriów, odzież, fryzura, biżuteria;

- Rzeczookreślający, który składa się z przedmiotów, które człowiek stworzył i korzysta z nich (wizytówka, napisany list, prezent, kwiaty);

- Kinetyczny, złożony z gestów, mimiki oraz położenia ciała w przestrzeni;

- Werbalny, który składa się z modelu mówienia i pisanie.

W odniesieniu do innych obiektów wizerunek bywa:

- Jedyny, lub indywidualny formowany za pomocą indywidualnej jednostki i w swej kolejności posiada trzy różnorodne rodzaje: autowizerunek, wizerunek przyjmowany i wizerunek wymagany;

- Grupowy, który przejawia się w ujawie typowych przedstawicieli grupy społecznej, na podstawie którego budują się oczekiwania w odniesieniu do zachowania przedstawicieli odpowiedniej grupy i ten wizerunek określa ocenę ich zachowania.

Za różnymi funkcjami wyróżniamy wizerunek: lustrzany, pobieżny, pożądany, korporacyjny i wielościowy.

W zależności od sfery działalności, od różnego kontekstu społecznego możemy wyokrębnić wizerunek: polityków, media, biznesmenów.

Wnioski i perspektywy późniejszych badań. W ten sposób wizerunek – to obraz jednostki, gdzie najwyraźniej przejawiają się te kryteria, dzięki którym można osiągnąć efekt pełnej osobistej powaby, reputacji rodziny, sukces państwowego lub prywatnego zakładu, czy państwa. Wliczając to, że wizerunek jest fenomenem wielostronnym, to oczywiste, że jest zastosowywany w różnych sferach życia i wymaga powstania jego różnorodnych typów. Klasyfikacja wizerunku według pochodzenia i działalności obiektów jest głównym i priorytetowym tematem w rozumieniu imagologii jako nauki. Perspektywy studiowania wizerunkowych konstrukcji w Ukrainie są oczywiste, o ile mamy okazję realizować opracowany materiał w kontekście europejskich wartości, zachowując przy tym mentalnościowe cechy.

Spis bibliograficznych powoływań:

1. Sampson E. The Image factor. London, 1994. 384p.
2. Джи Б. Имидж фирмы. Планирование, формирование, продвижение. СПб, 2000. 224 с.
3. Рынтов Ю. FriendHouse. URL: <http://www.djournal.com.ua/?p=2246> (дата звернення: 14.02.2019).
4. Харківське державне авіаційне виробниче підприємство (ХАЗ). URL:

- <https://ukroboronprom.com.ua/uk/media/harkivske-derzhavne-aviatsijne-vyrobnyche-pidpryyemstvo-ukroboronpromu-reanimovano.html> (дата звернення: 13.02.2019).
5. Lippman W. Public Opinion. N.Y., 1950.
 6. Євро-2012 змінив імідж України і зробив країну цікавою для туристів: URL: <https://sevastopol.su/news/evro-2012-izmenil-imidzh-ukrainy-i-sdelal-stranu-interesnoy-dlya-turistov-snn> (дата звернення: 31.01.2019).
 7. Харківська гімназія № 6 «Маріїнська гімназія». URL: http://gymnasium6.edu.kh.ua/storya/gimnaziya_sjogodni (дата звернення: 15.02.2019).
 8. Лицом к лицу: формирование международного имиджа Н.С. Хрущева в средствах массовой информации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/litsom-k-litsu-formirovanie-mezhdunarodnogo-imidzha-n-s-hruscheva-v-sredstvah-massovoy-informatsii> (дата звернення: 15.02.2019).
 9. Харизма – внутрішній двигун успіху. URL: <http://telopa.com.ua/haryzma-vnutrishnij-dvygun-uspihu/> (дата звернення: 14.02.2019).
 10. История успеха. «Железная леди» Маргарет Тэтчер. URL: https://domashniy.ru/psihologiya/istoriya_uspeha_margaret_tetcher_rozhdannaya_rabotat/ (дата звернення: 15.02.2019).
 11. Ісаченко В.В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 146 с.
- References**
1. Sampson, E. (1994). The Image factor. London. 384 p.
 2. Jee, B. (2000). Image of the firm. Planning, formation, promotion. Sankt Petersburg. 224 p.
 3. Ryntovt, Y. FriendHouse. Retrieved 14/02/2019, from <http://www.djournal.com.ua/?p=2246>
 4. Kharkiv state aviation productive enterprise (HAZ). Retrieved 13/02/2019, from <https://ukroboronprom.com.ua/uk/struktura/harkivske-derzhavne-aviatsijne-vyrobnyche-pidpryyemstvo.html>
 5. Lippman, W. (1950). Public Opinion. N.Y.
 6. Euro-2012 changed the image of Ukraine of and made the country interesting for tourists. Retrieved 31/01/2019, from https://censor.net.ua/news/211331/evro2012_izmenil_imidj_ukrainy_i_sdelal_stranu_interesnoy_dlya_turistov_snn
 7. Kharkiv gymnasium № 6 the "Maria gymnasium". Retrieved 15/02/2019, from http://gymnasium6.edu.kh.ua/storya/gimnaziya_sjogodni
 8. Face to face: forming of international image of N.S. Khrushchev in mass. Retrieved 15/02/2019, from <https://cyberleninka.ru/article/n/litsom-k-litsu-formirovanie-mezhdunarodnogo-imidzha-n-s-hruscheva-v-sredstvah-massovoy-informatsii>
 9. Charisma is an internal engine of success. Retrieved 14/02/2019, from <http://telopa.com.ua/haryzma-vnutrishnij-dvygun-uspihu/>
 10. History of success. "Ferrous lady" of Margaret Thatcher. Retrieved 15/02/2019, from https://domashniy.ru/psihologiya/istoriya_uspeha_margaret_tetcher_rozhdannaya_rabotat/
 11. Isachenko, V. V. (2004). Forming of professionally-pedagogical image of future teachers of higher school (PhD dissertation). Southern Ukrainian State Pedagogical University named after K.D.USHYNSKY (Odessa). 146 p.

FILATOVA Lada,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Primary, Pre-School and Professional Education Department,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

STUDY OF TYPOLOGY OF IMAGE: EXPERIENCE, REALITY, PERSPECTIVES

Abstract. Introduction. The presence of several social roles in a person suggests the presence of the images of corresponding roles. It has been found that scientists distinguish a significant number of such types and classify them according to the characteristic features, among them: in relation to other objects, depending on the spheres of activity, on different social contexts, on different functioning, on parameters of demonstration, on criterion of rationality of perception, etc. However, the conducted research studies the image of one aspect: either in terms of professional activity, or from the position that a person takes in a society (leader, heard, subordinator, project coordinator, etc.). The modern requirements demand a comprehensive study of this definition, that determines the expansion of scientific research.

Purpose. Generalization of different views of foreign and native scientists in defining "image", identification of new promising approaches to the study of its types, illustration with modern examples of classification of image types.

Methods. Analysis, systematization, generalization.

Results. A generalized classification of image types is presented. In particular, approaches to the definition of "image" as a certain social role, professional competence, personal formation, corporate formation are generalized.

On the basis of generalization it were revealed: ways of forming an image (imitation or copying, combining, self-image); his perception (internal and external); assessment of a person or his or her environment (mirror, cursory, desirable, multiple, corporate); mental traits (national or stereotype, personal, closed, charismatic, greetings).

Based on the analysis of image research in various branches of science, a variety of approaches were identified in determining its formation from the point of view of

psychology, political science, and sociology, which based on certain indicators that are inherent in the specifics of scientific research.

It is defined that the image - not only the characteristic of personality, but also the environment, sphere of activity (interior, office, business, pedagogical, etc.). A comprehensive analysis allowed to determine the main criteria and generalized classification of image types.

Originality. The determining of the main criteria is original. It allows to define approaches to the concept of "image" and to develop a general classification of image types based on certain criteria.

Conclusion. Thus, the image is an image of the person, who's the most visible features have the effect of personal attractiveness, the reputation of the family, the success of the state or private institution, the state, etc. Considering that the image is multifaceted phenomenon, then, accordingly, it is actively used in various spheres of life, and unequivocally requires the emergence of different types of image. Classification of image by origin and activity of objects is the main and priority topic in the understanding of imageology as a science.

Classification of the image by origin and activity of the objects is the main, the priority topic in the understanding of imageology as a science. The prospects of image-based strategies studying in Ukraine are evident as we have the opportunity to realize the resulting material in the context of European values, while retaining the mental traits.

Keywords: image; forming of image; imageology; typology of images; social roles.

Одержано редакцією 22.01.2019
Прийнято до публікації 29.01.2019

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ



DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-193-200
ORCID 0000-0003-1108-2753

ГЕВКО Ігор Васильович,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
e-mail: gevko.i@gmail.com

ORCID 0000-0002-3117-2118

БОРИСОВ Вячеслав Вікторович,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та методик навчання,
Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія
e-mail: borysow13@gmail.com

УДК 378.147

ПИТАННЯ МЕНЕДЖМЕНТУ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Запропонована робота присвячена питанням управління в закладах освіти. У статті розглядаються вимоги до професійних та особистих якостей керівника сучасної освітньої організації. Дана стаття присвячена особливостям управління освітньою системою установи. У статті розглядаються особливості управління, принципи, етапи розвитку менеджменту в освітніх закладах, основні функції менеджменту, які реалізуються в системі управління освітнім закладом. На сьогодні менеджмент необхідний для освіти, так як за допомогою нього можуть бути прийняті комерційно вигідні рішення для освітніх організацій. Роль адміністрації полягає у відборі раціональних пропозицій для втілення їх в життя в освітньому закладі.

В даний час, значення освіти має дуже високий рівень. Сьогодні менеджмент в освіті це система підходів і прийомів, форм, принципів і методів, які спрямовані на підвищення ефективності системи завдань, поставлених керівництвом школи чи іншого навчального закладу. Освіта є головним фактором формування суспільства в цілому.

Ключові слова: заклади освіти; менеджмент освіти; керівник закладу; педагог; управління; система освіти.

Постановка проблеми. Сьогодні система освіти в Україні характеризується глибокими суперечностями. По-перше, спостерігається дисбаланс між станом і розвитком бюджетної і платної освіти на всіх його рівнях. По-друге, відбувається докорінна зміна структури попиту на різні освітні послуги. По-третє, існує потреба в кваліфікованих фахівцях в галузі сучасного маркетингу і менеджменту.

В сучасній освіті виникає парадоксальна ситуація: керівник не має елементарних знань стосовно своїх функціональних обов'язків – компетенцій, про специфіку менеджменту в освітньому закладі дізнається з науково-методичної літератури самотужки, проте через від-

сутність часу та систематичності в цій справі все відбувається хаотично і поспіхом. Проблеми управління освітнім закладом, такі як: національний характер управління, недостатній розвиток зворотних зв'язків, недостатня адаптивність, гнучкість управління, низький рівень управління інноваційними процесами, свідчать про невідповідність між вимогами до якості результатів управлінської діяльності та реальним його станом.

У існуючих на сьогодні концептуальних підходах до здійснення перетворень, в ряд головних постає проблема корінного реформування всієї системи управління освітою.

Реакція сфери освіти на гострий дефіцит кваліфікованих менеджерів адекватна: останнім часом з'явилися численні структури в державних і недержавних вузах і різноманітних комерційних центрах, орієнтовані саме на підготовку нових фахівців в цій галузі. Однак поки це не вирішило проблему кадрового забезпечення освітньої сфери та активізації інноваційних процесів.

Економічні зміни в країні змінили процес управління навчальними закладами. Головним елементом керівництва стає ефективне управління закладом освіти, оцінка праці та продуктів педагогічної діяльності в ринкових умовах, в умовах різних форм альтернативної, комерційної освіти.

У сучасному світі поняття «менеджмент» і «освіта» тісно пов'язані між собою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розвиток педагогічного менеджменту у зарубіжних країнах наприкінці XX – початку XXI ст. відображено в працях таких науковців, як: Б. Левін, Д. Янг, Д. Хопкінз, Р. Бові, С. Болл, Е. Голд, Р. Елмор, М. Фуллан, А. Дарлінг-Геммонд, А. Ерл, Ф. Хілі, Дж. Ді Стефано,

Д. Джексон, Б. Лінгард, М. Петерс та інші. Цікавими є також роботи Д. Манна і В. Бриллера, присвячені питанням становлення шкільного менеджменту на пострадянському просторі [1].

Розглядаючи управління окремими підсистемами в системі освіти, слід звернути увагу на ґрунтовне визначення поняття «управління школою» надане В. Лазарєвим, який вважає, що «... це особлива діяльність, в якій її суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва і контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної взаємодії учнів, педагогів, батьків, персоналу, що обслуговує, і її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку школи» [2]. Менеджмент в освіті, за А. Даниленко, є складовою загального менеджменту за професійною ознакою і характеризується впливом суб'єкта управління (керівник закладу чи установи освіти) на об'єкт управління (навчально-виховний та управлінський процеси, які здійснюються в закладах (установах) освіти, що знаходяться в стані професійного розвитку), у результаті якого відбувається якісна зміна об'єкта управління і підвищується рівень його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг [3].

Слід зазначити, що створення цілісної концепції управління освітою, що було вперше запропоновано Ю. Конаржевським ще у 1991 р., залишається актуальним до цього часу і потребує подальшого теоретико-методологічного обґрунтування [2].

Мета статті. Мета статті розглянути етапи розвитку менеджменту в закладах освіти, розглянути основні функції менеджменту, які реалізуються в системі управління закладами освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «менеджмент» стало звичним в сфері сучасної освіти, тому що в освітню систему нашої країни з кожним роком впроваджуються все нові і нові технології. У загальному розумінні під поняттям «менеджмент» визначається сукупність певних принципів методів, засобів і форм управління, спрямованих на підвищення ефективності роботи підприємства [4].

Також, під поняттям «менеджмент» розуміється галузь самостійних знань, менеджмент як наука сформувався в кінці XIX століття [5]. На сьогоднішній день менеджмент – це комерційно вигідна течія в політиці, бізнесі і, навіть в освіті. У свою чергу, під освітою розуміється цілеспрямований процес нав-

чання і виховання особистості, держави і суспільства.

У технічному сенсі освіта – це процес, за допомогою якого суспільство через школи, коледжі, університети та інші інститути цілеспрямовано передає свою культурну спадщину – накопичені знання, цінності та навички – від одного покоління іншому (між поколіннями) [6].

В освіту менеджмент прийшов з країн Західної Європи, де організація навчального колективу залежить від індивідуальних показників кожного учня. З 20-х років минулого століття вчені почали розробляти підходи для управління школою.

В процесі розвитку соціології, психології, в суспільстві зріс інтерес до науки про управління організацією. У 90-ті роки західні вчені опублікували масштабні теоретичні розробки в області менеджменту в освіті.

Вчені вважали, що підсумковий аналіз діяльності будь-якого навчального закладу за рік обов'язково повинен включати в себе:

- виконання школою різних директивних нормативних документів Міністерства освіти і науки;
- ефективність річного управлінського циклу;
- аналіз результативності проведеної методичної роботи;
- оцінку загальної якості освіти і викладання ключових предметів;
- аналіз взаємодії школи з батьками учнів;
- ефективність роботи навчального закладу з різними громадськими організаціями;
- оцінку рівня вихованості учнів;
- аналіз дотримання санітарно-гігієнічних норм;
- підсумки реалізації освітньої програми [2].

Сьогодні менеджмент в освіті це система підходів і прийомів, форм, принципів і методів, які спрямовані на підвищення ефективності системи завдань, поставлених керівництвом школи чи іншого навчального закладу. Наприклад, при професійній перепідготовці, менеджмент в освіті використовується для проведення даної перепідготовки та написання алгоритму, адаптованого до поточних навчальних програм. Викладачі, що працюють в освітніх закладах, можуть відвідувати курси з перепідготовки, в той момент, коли їх замінюють на робочому місці.

Мотивуюча функція спрямована на формування і підвищення інтересу в

учнів до навчання. Підвищення мотивації до навчання супроводжує впровадження нових педагогічних технологій (наприклад, дистанційне навчання). Відповідний формат реалізації навчальних програм повинен впроваджуватися в шкільну практику поступово, з тим, щоб ефективність його застосування була стійкою [1].

При дистанційному форматі навчання, учень може здобувати освіту вдома, або, наприклад, на території іншого навчального закладу, тому сприйняття одержуваного матеріалу може бути іншим, ніж при освоєнні цього ж матеріалу в класі.

Інша вагома функція педагогічного менеджменту – контролююча. Специфіка контролюючої функції полягає в проведенні моніторингу суб'єктами управління. Проводиться моніторинг активності учнів, як в процесі впровадження тих чи інших рішень, так і з метою перевірки їх виконання за фактом відповідної модернізації навчального процесу [7].

Статус системоутворюючих елементів в педагогічному менеджменті, безумовно, будуть мати його суб'єкти та об'єкти.

До суб'єктів освіти відносяться співробітники системи освіти на всіх посадах.

Під об'єктами освіти є учні. У деяких випадках в рамках зазначених категорій може спостерігатися субординація, внаслідок чого суб'єкти можуть тимчасово набувати статусу об'єктів – наприклад, якщо мова йде про взаємини директора і підлеглих йому співробітників шкіл [4].

Менеджмент в освіті зводиться в першу чергу до забезпечення всіх суб'єктів інформацією про діяльність системи. На основі цієї інформації здійснюється прийняття рішень, а також планування подальшої діяльності. Головною метою менеджменту освіти є відбір оптимальних рішень, а також розробка програм розвитку різних навчальних закладів.

Управління, як відомо, включає в себе управління діяльністю, управління людьми, управління зв'язками поза організацією, подальше вдосконалення управління діяльністю організації і людьми, а також зв'язками організації. Управління персоналом (від лат. *Personalis* – особистий) визнається однією з найбільш важливих сфер управління закладом освіти, її особливим «людським виміром».

Управління школою або університетом має здійснюватися в три етапи. На

першому етапі здійснюється діагностування і дається приблизна оцінка, на другому – збираються дані за допомогою різних соціологічних методів, а на третьому – робляться остаточні висновки про стан справ, а також засоби поліпшення ситуації.

Таким чином, під менеджментом в сучасній освіті розуміється комерційно вигідна течія, яка несе в собі інноваційні технології, спрямовані на поліпшення якості та процесу освіти.

Розглянемо більш детально особистісні характеристики менеджера освіти. Представники американської школи менеджменту Г. Вудкок і Д. Френсіс узагальнили результати багаторічних досліджень в галузі управління та склали перелік найбільш важливих якостей керівника. На питання про те, які якості свого керівника найбільше цінують вчителі, отримали такі відповіді: справедливість, порядність і чесність – 76%; розуміння життєвих проблем, людяність, доброта – 25%; вміння організувати роботу, управлінська компетентність – 24%; вимогливість – 4% [3].

Сутність всієї системи управління полягає в тому, що лідер відіграє значну роль в працездатності колективу, враховуючи індивідуальні можливості і потреби кожної людини.

Сучасний керівник закладу освіти повинен вміти стратегічно планувати, прогнозувати, передбачати ризики та організовувати міжособистісні та професійні комунікації в колективі. Також, завданням керівника є забезпечення цілеспрямованої спільної роботи, знання і розуміння всієї нормативно-правової бази і змін законодавства в галузі освіти.

Управлінська культура керівника в сфері освіти – це комплекс управлінських знань, умінь і досвіду, а також професійно значущих особистісних якостей лідерської і творчої спрямованості. Майстерність управління полягає в умінні вибирати найбільш ефективні для конкретного моменту часу і обставин методи управлінської діяльності, все це формує образ ідеального керівника [4].

Сучасний керівник освітнього закладу повинен бути:

1. Далекоглядним – вміти виявляти потенціал установи, мати здібності до самоосвіти і направляти колектив на підвищення кваліфікації.

2. Об'єктивним – вміння виділяти в потоці інформації достовірні факти.

3. Послідовним – вміти вирішувати поставлені завдання, з урахуванням

правових, управлінських і психолого-педагогічних умов.

4. Заповзятливим – використовувати креативний підхід до професійної діяльності, підкріплений накопиченим досвідом і знаннями, з урахуванням сучасних вимог ринку освітніх послуг.

5. Мобільним – вміти переносити накопичений досвід на інноваційні сфери діяльності з урахуванням їх особливостей [4].

Сучасний управлінець повинен володіти інформаційними ресурсами і розуміти сутності інформаційної політики.

Інформаційна політика закладів освіти це, перш за все стратегія надання інформації про заклад зацікавленим особам через різні ЗМІ.

Інформаційна політика в сфері освіти «працює» на зміцнення зв'язків освітньої організації з батьками, партнерами, професійним співтовариством, соціумом.

Інформаційна відкритість потрібна для залучення майбутніх абітурієнтів і їх батьків в заклади освіти. На сайті закладу вони зможуть ознайомитися інформацією яка цікавить їх. Так само батьки можуть написати звернення до керівника закладу і задати питання, що цікавлять їх або написати відгук про педагогів.

Важливо відзначити також, що дієва інформаційна політика забезпечує престиж і рекламу закладу освіти, і це в наш час дозволяє вирішувати серйозні завдання функціонування:

- залучення абітурієнтів;
- побудова соціальних партнерських контактів усередині освітньої системи;
- пошук спонсорів (додаткових матеріальних ресурсів).

Сучасна освіта має безліч інструментів і можливостей для реалізації інформаційної політики [5].

Головне, про що ми повинні пам'ятати: грамотна інформаційна політика установи – це його імідж, його відносини з соціальними партнерами, а в кінцевому рахунку – його авторитет в очах споживачів і соціальних партнерів. Інформаційна політика закладу освіти визначає успішність і продуктивність його діалогу з соціумом [5].

Так звані теорії змісту мотивації основну увагу приділяють тому, як різні групи потреб впливають на поведінку людини. Процесуальні теорії мотивації персоналу ґрунтуються на тому, як поведуться люди з урахуванням їх сприйняття і пізнання.

Оскільки різні люди мають різні потреби, то конкретну винагороду вони оцінюють по-різному. Керівництво повинно співставляти пропоновану винагороду з потребами співробітників і привести їх у відповідність [7].

Для ефективної мотивації менеджер повинен встановити тверде співвідношення між досягнутими результатами і винагородою. Необхідно давати винагороду тільки за ефективну роботу. Також менеджер повинен сформулювати високий, але реальний рівень очікуваних результатів від підлеглих. Якщо порівняння показує дисбаланс і несправедливість, то у людини виникає психологічна напруга. В результаті необхідно мотивувати цього співробітника, зняти напругу і виправити дисбаланс [7].

Люди можуть відновити баланс або, змінивши рівень витрачених зусиль, або змінивши рівень одержаної винагороди.

У тісному взаємозв'язку з поняттям мотивації знаходиться поняття стимулювання. Мотиви, що формуються у людини під впливом багатьох зовнішніх і внутрішніх, суб'єктивних і об'єктивних факторів, «включаються» під впливом стимулів. За змістом стимули можуть бути економічними і неекономічними. У свою чергу останні діляться на організаційні і моральні. Однак чіткої межі між ними не існує [7].

Наприклад, підвищення в посаді і пов'язана з цим грошова винагорода дають можливість придбати не тільки додаткові матеріальні блага, але популярності, повагу.

Законом для педагогічних працівників встановлюються:

- доплати і надбавки компенсаційного характеру за умови праці: конкретний розмір доплати працівникам визначається відповідно до колективного договору закладу освіти в залежності від стажу їх роботи;

- доплати за додаткову роботу: за відвідування відділеннями, філіями, навчально-консультаційними пунктами, кабінетами, відділами, музеями, навчальними майстернями, лабораторіями, навчально-дослідними ділянками тощо; керівництво предметними, цикловими і методичними комісіями; проведення роботи за додатковими освітніми програмами; організація трудового навчання, професійної орієнтації тощо;

- доплати за суміщення посад, розширення зон обслуговування або збільшення обсягу виконуваних робіт, за виконання обов'язків тимчасово відсутніх працівників.

Надбавки, на відміну від доплат, встановлюються за високу результативність роботи, якість роботи, напруженість, інтенсивність праці. Розміри надбавок і порядок їх встановлення визначаються закладом освіти в межах коштів, що спрямовуються на оплату праці, самостійно та закріплюється в положенні, колективному договорі (угоді).

Освітня установа як частина освітнього простору і як елемент соціальної системи є цілісною динамічною соціально-педагогічною системою [9]. При визначенні системи багато авторів вказують на трактування П. Еткінс, погоджуючись з ним, що це відособлена частина, фрагмент світу, всесвіту, що володіє особливою якістю – емерджентністю, відносною самодостатністю.

При високому ступені інтеграції суспільних процесів, коли вирішення однієї проблеми залежить від вирішення інших, коли і самі означені проблеми набувають комплексного характеру, потрібна адекватна методологічна основа для вивчення і опису будь-яких видів систем незалежно від їх природи, форм існування, ступеня складності, особливостей функціонування [9].

Управління педагогічним персоналом освітнього закладу буде ефективним, якщо забезпечений комплекс педагогічних умов такого управління. Дана сфера діяльності надає значний простір в побудові моделей ефективної співпраці різних освітніх служб і фахівців. В основу моделі покладено системний, оптимізаційний, комунікаційно-діалогічний, особистісно-орієнтований підхід.

Особистісно-орієнтований підхід визначив нові вимоги до якості педагогічного персоналу: формувати особистість може тільки особистість. У цьому випадку «педагог як особистість» вже не може бути визначений як персоніфікація нормативної професійно-педагогічної діяльності. Тут він виступає як активний суб'єкт, який реалізує в своїй професії свій спосіб життєдіяльності, готовність до визначити завдання, приймати на себе відповідальність за їх рішення, розсовувати рамки діяльності тощо. Йдеться про такий рівень внутрішньої детермінованої соціальної активності, при якому вчитель знаходиться в стані прийняття рішення незалежно від приватних ситуацій і обставин, що відбуваються в його професійній біографії, творити ці обставини, виробляти стратегію, інакше кажучи, мова

йде про наднормативну, надситуативну активність вчителя» [9].

Модель управління педагогічним персоналом закладів освіти включає 3 компоненти: організаційно-змістовний, технологічний і професійно-кадровий.

Включення в структуру організаційно-змістового компонента моделі підсистеми цілей-результатів в якості першої і необхідної складової обумовлено, перш за все, тим, що відповідно до вимог системного підходу саме мета є системо-утворюючим чинником. Вона є вихідною підставою для прогнозування і планування діяльності, визначає організаційні форми, способи, засоби, впливає на виконання прийнятих рішень, служить нормою контролю (експертизи) та оцінки фактичних результатів, дозволяє регулювати і коригувати педагогічний процес, поведінку і діяльність всіх його учасників [2].

Цільовий компонент представляє певну об'єктивно обумовлену, логічну, гармонійну і спадкоємну ієрархію цілей і функцій, які повинна реалізувати дана модель в системі діяльності інноваційної школи. При цьому стратегічний рівень такої ієрархії становить базова мета школи, спрямована на виконання соціального замовлення, суспільству потрібні сучасно освічені, люди, які можуть самостійно приймати рішення, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, готові до міжкультурної взаємодії, мають почуття відповідальності, за долю країни, за її соціально-економічне процвітання, які вміють не тільки жити в громадянському суспільстві та правовій державі, а й створювати їх. У широкому сенсі ця мета пов'язана з формуванням сучасної особистості засобами освіти.

Наступний рівень цілей – тактичний – визначає мету управлінської системи закладу. Ця мета полягає в забезпеченні оптимальних умов якісного освітнього процесу, за допомогою якого заклад у взаємодії з іншими соціальними інститутами формує особистість. Даний рівень включає особливі та організаційні цілі, що враховують потенційні можливості закладів освіти.

Третій рівень цілей – спеціальний – вказує на специфічні цілі, тобто приватні, функціональні, оперативні, короткострокові, конкретизує загальні цілі щодо керівників і підлеглих, пов'язані з особисто усвідомлюваними і представленими цілями на основі сформованих індивідуальних та професійно спрямованих потреб.

Організаційно-змістовний компонент, крім того, включає визначення основного змісту діяльності, а також об'єкти управління, тобто, по суті, основних учасників освітнього процесу (педагогів, інших різних фахівців, які здійснюють педагогічну діяльність – педагогічний персонал і його професійні формування).

Сьогодні об'єктом освіти все частіше розглядається освітній матеріал (предмети, явища, цінності, діяльності, спілкування, відносини тощо). Завдання суб'єктів освіти (вчителі, учня, групи як сукупного суб'єкта) - вибір, підготовка і дослідження освітнього матеріалу, індивідуальний і спільний пошук способів його перетворення [1]. Організаційно це відображається в появі індивідуальних планів, програм, збільшення кількості годин «за вибором» учнів, появи курсів за вибором, що забезпечує свободу вибору учнем тієї чи іншої навчальної дисципліни тощо. Все це на тлі зростаючої інформованості учнів не залишає сьогодні місця формалізму в педагогічній діяльності, вимагає постійного прийняття оперативних і гнучких рішень в умовах багатоваріативності уроку.

Актуально звучить проблема ускладнення управління освітнім процесом в умовах актуалізації ситуації взаємодії педагога і учнів. Від педагога вимагається вміння оперативно орієнтуватися в варіативно змінних умовах педагогічного процесу, швидко приймати педагогічно виправдані рішення, спрямовані на реалізацію цілей навчання, виховання і сприяння розвитку учнів.

Технологічний компонент моделі включає самі педагогічні умови управління персоналом школи: поєднання особистісно-орієнтованого, гуманістичного, людино-центричного підходів в управлінні педагогічним персоналом; принцип педагогічного співробітництва і взаємодії в управлінні; формування позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі; забезпечення умов професійного зростання педагогів. Крім того, сюди віднесені форми, засоби, методи, стиль управління, а також сама система роботи з персоналом, що включає: кадрову політику закладу, підбір (розрахунок потреби в педагогічних кадрах, моделі фахівців і посад), оцінку (методи оцінки педагогічних кадрів, оцінку їх професійного потенціалу, оцінку індивідуального внеску, систему атестації педагогів і фахівців), розстановку (типові моделі кар'єри в освіті і поза нею,

планування службової кар'єри, умов і оплати праці, рух кадрів), адаптацію (випробний термін, адаптацію молодих педагогів, наставництво і консультування, розвиток людських ресурсів), навчання (професійну підготовку та перепідготовку, підвищення кваліфікації персоналу, методичну роботу).

Кадровий компонент включає професійний склад управлінців закладу, додаткові вимоги до професійної компетентності управлінців, а також умови підвищення кваліфікації управлінців і педагогів [10].

Процес формування особистості (всіх учасників освіти) завжди розглядається з позиції органічного поєднання принципів діяльності, суспільних відносин і спілкування. Відомо, що саме соціальні умови, тип суспільних відносин (різні форми взаємодії і взаємозв'язку, що виникають в процесі діяльності між соціальними групами, а також всередині них) детермінує характер діяльності.

В ході розвитку сфери освіти учасники освіти вступають в універсальний взаємний контакт, постійно збагачують виробничі відносини. Поступово розвивається, ускладнюється мережа організаційно-управлінських відносин і механізмів, за допомогою яких регулюються взаємодії між людьми. Управлінські відносини і механізми управління в сфері освіти стають особливостями соціального управління в цій сфері, оскільки управління персоналом виробляє і відтворює різноманітні і багатовимірні відносини педагогічних працівників [7].

Пануюча раніше (та й зараз) управлінська ідеологія, пов'язана з ідеологією панування суспільно-політичного ладу, по суті, була (і залишається) командно-адміністративною. Необхідність неухильного виконання «замовлення зверху» не тільки не розвивала, а й навпаки гальмувала суб'єктність педагога.

Основою концепції педагогіки свободи повинні стати ідеї демократизації та гуманізації взаємовідносин суб'єктів освіти. Тільки в дійсно демократичному (добровільному, самодіяльному) колективі учень може стати творцем, суб'єктом способу життя цієї спільноти. Пошук спільно з учнями моральних зразків, кращих зразків духовної культури, вироблення на цій основі власних цінностей, норм і законів життя – ось суть роботи педагога. Таким чином, педагог повинен стати суб'єктом вільної діяльності, повинен мати можливість створювати «ідеальний образ» своєї діяльності, її процесу

і продукту. При цьому провідне місце в розвитку педагога як суб'єкта повинна займати проектувальна діяльність і здатність до рефлексії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В умовах, коли довгий час демократична і правова культура, культура праці були взагалі виключені з спектра особистих і суспільних цінностей, система управління персоналом потребує пошуку психологічних засобів їх відновлення. Готовність і здатність системи управління персоналом затверджувати і реалізовувати ці відносини в педагогічному, учнівському, батьківському колективах виступає провідною характеристикою управлінської діяльності, а володіння відповідними психологічними засобами – запорукою результативності управління.

Слід наголосити, що до основних особистісних характеристик менеджера в сфері освіти слід віднести: здатність керувати собою, наявність чітких особистих цілей, спрямованість на постійний особистісний ріст, вміння оперативно вирішити проблеми, винахідливість і здатність до інновацій, здатність впливати на оточуючих, знання сучасних управлінських підходів, здатність керувати, навчати і розвивати у підлеглих здатність формувати і розвивати ефективні робочі групи.

Очевидно, що в змісті діяльності працівників закладів освіти – як педагогів, так і керівників – багато спільного. Головне – педагог і керівник є організаторами діяльності людей, їх функції практично збігаються, тому цілі і завдання менеджменту освіти можуть бути реалізовані як на рівні керівника освітнього закладу, так і на рівні педагога.

Все це дозволяє зробити висновок про те, що концепція наукового менеджменту може бути з успіхом використана для професійної підготовки як педагогів, так і керівників освітніх закладів.

Список бібліографічних посилань

1. Крыжко В.В. Основы менеджмента в образовании: теория, практика и психология успешного управления. Запорожье: Просвіта, 2000. 260 с.
2. Даниленко Л., Карамушки Л. Освітній менеджмент. Київ: Шкільний світ, 2003. 400 с.
3. Економічний енциклопедичний словник: у 2 т. За ред. С. В. Мочерного. Львів: Світ, 2006. Т. 2. 568 с.
4. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход: Избранные труды по экономической теории. М.: ГУ ВШЭ. 2003. 596 с.
5. Калениук І. С. Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізми розвитку: монографія. Київ: Кадри, 2001. 326 с.
6. Гершунский Г. С. Философия образования для XXI века: уч. пособ. для самообр. Изд. 2-е, переработ. и доп. М.: Педагогическое общество России. 2002. 512 с.
7. Гевко І. В. Професіоналізм педагогічних кадрів як одна із умов якісної підготовки майбутніх учителів технологій. *Journal of Education, Health and Sport. Poland*. 2017. Vol. 7. №5. P. 797-807.
8. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Пірожков С. І. Ринок освіти у глобальному вимірі: Європейський досвід для України. Стратегічна панорама. 2002. № 2. С. 201-204.
10. Юрковский В. М. География сферы обслуживания: монография. Киев: УМК ВО. 1989. 82 с.

References

1. Kryzhko, V.V. (2000). Fundamentals of management in education: theory, practice and psychology of successful management. Zaporozhye: Prosvita, 260 p. (in. Rus.).
2. Danilenko, L., Karamushki, L. (2003). Educational management. Kyiv: School World, 400 p. (in. Ukr.).
3. Economic Encyclopedic Dictionary (2006). In S.V. Mochernyi (Ed.). Lviv: World. Vol. 2. 568 p. (in. Ukr.).
4. Becker, G. (2003). Human Behavior: An Economic Approach: Selected Works on Economic Theory. Moscow: State University Higher School of Economics. 596 p. (in. Rus.).
5. Kaleniuk, I.S. (2001). Education in the Economic Dimension: Potential and Developmental Mechanisms. Kyiv: Kadry. 326 p. (in. Ukr.).
6. Gershunsky, G.S. (2002). The philosophy of education for the 21st century. Moscow: The Pedagogical Society of Russia. 512 p. (in. Rus.).
7. Hevko, I.V. (2017). Professionalism of pedagogical staff as one of the conditions for qualitative training of future technology teachers. *Journal of Education, Health and Sport. Poland*. Vol. 7. 5. 797-807. (in. Ukr.).
8. Encyclopedia of Education (2008). In V.G. Kremen (Ed.). Kyiv: Yurinkom Inter (in. Ukr.).
9. Pirozhkov, S.I. (2002). The Education Market in a Global Dimension: European Experience for Ukraine. *Strategic panorama*. 2. 201-204. (in. Ukr.).
10. Yurkovskii, V.N. (1989). Geography of the sphere of service. Kyiv: EMK HE. 82 p. (in. Rus.).

HEVKO Ihor,

Doctor in Pedagogy, Professor, Head of Computer Technologies Department,
Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University in Ternopil

BORYSOV Vyacheslav,

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of pedagogy and teaching methods Department,
National Academy of Education and Rehabilitation in Khortytsya

QUESTIONS OF MANAGEMENT IN MODERN EDUCATION

Abstract. Introduction: The proposed work is devoted to issues of management in educational institutions. The article deals with the requirements for the professional and personal qualities of the head of a modern educational organization. This article is devoted to the peculiarities of the management of the educational system of the institution. The article deals with the peculiarities of man-

agement, principles. The article deals with the stages of management development in educational institutions, the main functions of management, which are implemented in the management system of educational institutions. Today, management is needed for education, as it can be used to make commercially viable solutions for educational institutions. The role of the administration is to select

rational proposals for their implementation in an educational institution.

Currently, the value of education is very high. Today management in education is a system of approaches and techniques, forms, principles and methods that are aimed at increasing the efficiency of the system of tasks set by the leadership of a school or other educational institution. Education is a major factor in the formation of society as a whole.

Today, the system of education in Ukraine is characterized by profound contradictions. In modern education there is a paradoxical situation: the head does not have elementary knowledge about his functional duties - competencies, about the specifics of management in an educational institution learns from scientific and methodological literature on its own, but because of the lack of time and systematic in this case everything happens chaotically and in a hurry. Problems of educational institution such as the national character of management, insufficient development of backward linkages, lack of adaptability, flexibility, control, poor management of innovation processes indicate a discrepancy between requirements for quality management activities and the results of its real estate. In the currently existing conceptual approaches to the implementation of reforms in a number of major problem arises radical reform of the entire system of education.

Purpose. The purpose of the article is to consider the stages of management development in educational institutions, to consider the main functions of management, which are implemented in the system of management of educational institutions.

Methods. The paper uses general scientific methods: comparison, generalization, analysis and synthesis. The paper uses computer methods for processing and visualiz-

ing research results using the Microsoft Office program package.

Results. In a situation where, for a long time, democratic and legal culture, culture of labor were generally excluded from the spectrum of personal and social values, the personnel management system needs to find psychological means of their recovery. The readiness and ability of the personnel management system to validate and implement these relationships in the pedagogical, pupil, and parent groups serves as the leading characteristic of management activity, and the possession of appropriate psychological means is the key to the effectiveness of management.

Originality. It is proved that education is the main factor in the formation of society as a whole, and the development of education depends on the efficiency of management of institutions to educate.

Conclusions. Currently, the value of education is very high. Today management in education is a system of approaches and techniques, forms, principles and methods that are aimed at increasing the efficiency of the system of tasks set by the leadership of a school or other educational institution. Education is a major factor in the formation of society as a whole.

It is proved in the article that the concept of scientific management can be successfully used for the professional training of both educators and managers of educational institutions.

Keywords: educational institutions; management education; head of institution; teacher; management; education system.

Одержано редакцією 14.01.2019р.
Прийнято до публікації 21.01.2019р.

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-200-204

ORCID iD 0000-0002-7064-4341

ВОРОБІЙОВА Оксана Петрівна,

кандидат наук з державного управління,
провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті,
Інститут вищої освіти НАПН України
e-mail: oksana.vorobyova@gmail.com

УДК 378.433

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ЯКОСТІ ISO У ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У межах даної статті розглянуто основні положення стандартів Міжнародної організації стандартизації (The International Organization for Standardization, ISO). Проаналізовано стандарти ISO 9001, ISO 9001:2000, ISO 9001:2015 та ISO 21001. Визначено, що запровадження та використання системи управління забезпечення якості ISO значно покращить управлінські процеси закладу та підвищить ефективність щодо управління якістю.

Ключові слова: система управління якістю; ISO; системи управління якістю у вищій освіті; вища освіта.

Постановка проблеми. У сучасному глобалізаційному суспільстві забезпечення якості освіти набуває важливого значення, а впровадження систем управління якістю та використання міжнародних стандартів управління якістю допомагає ефективно налагодити ці процеси в закладах вищої освіти.

Стандарти ISO 9001 мають загальний характер і не передбачають певного зразка щодо системи управління забезпечення якості, тому що спрямовані на певну стандартну зразкову організації незалежно від типу, розміру та виду діяльності. Тому ISO 9001 надає можливості організації створювати свою галузеву систему забезпечення якості, яка відповідає вимогам загальної системи управління [1. с. 275]. Використання ISO 9001 у закладах вищої освіти надає можливість вибудувати ефективні системи управління чи удосконалити вже наявні, використовуючи найкращий міжнародний досвід.

Аналіз актуальних досліджень. Питання управління якістю, створення систем управління якістю, стандартизації систем управління якістю у своїх ро-

ботах досліджували Е. Демінга, Дж. Джурана, Г. Тагуті, Л. Віткін, Р. Бичківський, А. Фейгенбаум, С. Джорджа, Л. Дубровіна та інші. З огляду на те, що у сучасному глобалізованому світі збільшується увага до проблеми якості освіти – дана тематика потребує постійного аналізу та дослідження.

Мета статті. Проаналізувати особливості використання систем управління якістю у галузі вищої освіти.

Методи дослідження. Основою реалізації дослідницької мети є використання таких методів, як логічний, аналіз (проаналізовано основні положення стандартів ISO 9001, ISO 9001:2000, ISO 9001:2015 та ISO 21001), синтез (визначено практико-прикладні аспекти реалізації системи управління якістю), узагальнення (визначено переваги, що виникають при запровадження системи управління якістю), аналітичний (сформульовано рекомендації щодо використання стандартів ISO 21001 в Україні).

Виклад основного матеріалу. За визначенням міжнародної організації зі стандартизації (The International Organization for Standardization, ISO), «якість продукції та послуг організації визначають здатністю задовольняти замовників, а також передбаченим і непередбаченим впливом на відповідні зацікавлені сторони». Та зазначено, що «якість продукції та послуг охоплює не тільки передбачені функції та характеристики, але також сприймання цінності і користі замовником» [2, с. 4].

Закон України «Про вищу освіту» визначає, що «якість вищої освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом вищої освіти та/або договором про надання освітніх послуг» [3].

А якість освітньої діяльності визначено як «рівень організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань».

Отже можна зазначити, що якість освіти це показник комплексний, що включає в себе забезпечення певного рівня знань, умінь та навичок та відповідного рівня задоволення очікувань від наданих освітніх послуг.

ISO 9001 є міжнародним стандартом, який визначає вимоги до системи менеджменту якості (СМЯ). Організації використовують стандарт для демонстрації здатності постійно надавати продукти і послуги, які відповідають клієнту і нормативні вимоги. Це найпопулярніший стандарт в серії ISO 9000 і єдиним стандартом в серії, до яких організації можуть засвідчити [4].

Місією Міжнародної організації зі стандартизації (ISO) зазначено сприяння розвитку стандартизації та суміжних видів діяльності у світі з метою сприяння міжнародному обміну товарами і послугами та розвивати співробітництво в сфері інтелектуальної, наукової, технічної, економічної діяльності. До основних видів діяльності відносять – координація, гармонізація, уніфікація розрізнених національних стандартів, розробка міжнародних стандартів та співпраця з іншими міжнародними організаціями, що стосується стандартизації [5].

Принципи управління якістю організації ISO 9001: 2000:

- орієнтація на споживача (customer focus); Організації залежать від своїх споживачів, в тому числі і внутрішніх, і тому повинні розуміти їхні поточні та майбутні потреби, виконувати їхні вимоги і прагнути до перевищення їхніх очікувань.

- лідерство керівника (leadership). Керівники встановлюють єдність мети та напрямів діяльності організації. Потрібно створювати та підтримувати внутрішнє середовище, в якому працівники можуть бути повністю залучені до виконання завдань організації.

- залучення працівників (involvement of people). Працівники всіх рівнів складають основу організації, їх повне залучення дає можливість організації з вигодою використовувати їх здібності.

- процесний підхід (process approach). Бажаного результату досягають ефективніше, якщо діяльністю та пов'язані з нею ресурси будуть керувати як процесом.

- системний підхід до управління (system approach to management). Виявлення, розуміння та управління взаємопов'язаними процесами як системою, що сприяє результативності та ефективності організації для досягнення цілей.

- постійне удосконалення (continual improvement). Постійне удосконалення

діяльності організації розглядати як мету.

- прийняття рішень на підставі фактів (factual approach to decision making). Ефективні рішення ґрунтуються на аналізі даних та інформації.

- взаємовигідні відносини з постачальниками (mutually beneficial supplier relationships). Організація та постачальники є взаємозалежними, і взаємовигідні стосунки підвищують взаємну ефективність [6].

Версія ISO 9001:2015 стверджує, що використання системи управління якістю є стратегічним рішенням для організації, що підвищить загальну ефективність та забезпечить базис щодо механізмів інновацій для розвитку. Перевагами від запровадження системи управління якістю ISO 9001:2015 зазначено:

- здатність постійно постачати продукцію та послуги, які задовольняють вимоги замовників, а також застосовні законодавчі та регламентні вимоги;

- створення можливостей для підвищення задоволеності замовників;

- урахування ризиків і можливостей, пов'язаних із середовищем і цілями організації;

- здатність демонструвати відповідність установленим вимогам до системи управління якістю [6].

Надзвичайно важливим є можливість використання внутрішніми та зовнішніми сторонами, та не вимагає:

- однаковості структури різних систем управління якістю;

- узгодження документації зі структурою розділів цього стандарту;

- використання специфічної термінології цього стандарту в межах організації Системи управління якістю ISO 9001 [6].

У ISO 9001:2015 використано процесний підхід – цикл Плануй-Виконуй-Перевір-Дій («Plan-Do-Check-Act» (PDCA) та використовується підхід ризик-орієнтованого мислення.

Використання ризик-орієнтованого мислення надає можливість організації визначати чинники, які можуть спричинити відхилення процесів та системи управління якістю від запланованих результатів, щоб встановлювати запобіжні заходи контролю для мінімізації негативних впливів і максимального використання можливостей, по мірі їх виникнення [1, с. 275]

Вимоги ISO 9001 до організації щодо впровадження системи управління якістю:

- визначити процеси, для системи управління якістю, та їх застосування в межах організації;

- визначити необхідні умови процесів та очікувані результати;

- визначити послідовність та взаємодію цих процесів;

- визначити та застосовувати критерії й методи (моніторинг, вимірювання та відповідні показники дієвості), які потрібні для забезпечування результативності функціонування та контролювання за процесами;

- визначити ресурси для процесів та забезпечувати їх наявність;

- призначити відповідальних осіб з відповідними повноваженнями щодо цих процесів;

- розглядати ризики та можливості;

- оцінювати процеси та запроваджувати будь-які зміни, щодо забезпечування передбачених результатів;

- поліпшувати процеси та систему управління якістю [7].

Стандарти ISO 21001 «Освітні організації – Системи менеджменту освітніх організацій» визначають вимоги до системи управління для освітніх організацій. Мета ISO 21001 дозволяє організації розуміти та реалізовувати потреби та очікування зацікавлених сторін. ISO 21001: 2018 визначає вимоги до системи управління для навчальних організацій (EOMS), коли така організація:

- має продемонструвати свою здатність підтримувати набуття та розвиток компетентності через навчання, навчання або дослідження;

- має на меті підвищити задоволеність учнів, інших бенефіціарів та персоналу через ефективне застосування своїх МНВ, включаючи процеси вдосконалення системи та забезпечення відповідності вимогам учнів та інших бенефіціарів [8].

Вимоги стандарту ISO 21001 до системи управління:

- задоволення потреб споживачів послуг;

- вимог інших зацікавлених сторін – дотримання правил;

- досягнення цілей освіти.

Важливим є те, що для кожного принципу стандарту ISO 21001 передбачає визначення, обґрунтування, ключові переваги та запропоно-

вані дії. До основних принципів стандарту ISO 21001 відносять:

- зосередженість на потребах споживачів послуг;
- лідерство;
- залучення інших людей відповідно ситуації;
- використання процесного підходу;
- постійне вдосконалення;
- прийняття рішень виключно на підставі доказової бази.

Проаналізувавши стандарт ISO 21001, можна зробити висновки, що він є більш клієнтоорієнтованим та персоналізованим та відповідає сучасним вимогам щодо освітніх закладів. Також слід зазначити, що вимоги ISO 21001: 2018 є загальними і можуть бути використані у будь-якій організації незалежно від типу, розміру або способу доставки, основною діяльністю якої є навчання (дослідження) чи підвищення кваліфікації [6]. Стандарти ISO 21001 «Освітні організації – Системи управління для освітніх організацій» – це стандарти системи управління, який узгоджується із стандартом ISO 9001: 2015 для систем управління якістю. Адже забезпечує загальний підхід та визначає механізми щодо управління задля підвищення ефективності процесів для освітніх організацій, і відповідати потребам і очікуванням замовників послуг.

Отже, можна стверджувати, що використання стандартів якості ISO у галузі вищої освіти, покращить якість наданих послуг, підвищить конкурентоздатність закладу вищої освіти, та у глобальній перспективі – стимулювати розвиток інноваційного суспільства.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Основними перевагами стандартів ISO 21001 «Освітні організації – Системи управління для освітніх організацій» є підвищення ефективності системи управління освітніх закладів; постійний контроль щодо відповідності місії закладу та управлінських процесів; задоволення потреб та очікувань споживачів послуг; застосовується індивідуальний підхід щодо навчання; розширюються можливості для участі зацікавлених сторін; стимулювання до впровадження інновацій. Можна зазначити, що основною метою стандартів ISO 21001 є створення ефективної взаємодії освітніх закладів із споживачами послуг.

Також слід зазначити, що отримання сертифікату ISO та запровадження системи управління якістю це безперервний процес, що включає в себе постійний моніторинг та контроль щодо відповідності вимогам стандартів, також вона має удосконалюватися та відповідати сучасним викликам у сфері забезпечення якості. Використання стандартів ISO не є обов'язковим для українських закладів вищої освіти, але їх наявність свідчить про відповідність сучасним тенденціям щодо розвитку галузі вищої освіти. Впровадження системи управління якістю за міжнародними вимогами підвищують конкурентоздатність навчального закладу, збільшує довіру споживачів послуг, покращує імідж закладу на міжнародному ринку, оптимізує та підвищує ефективність системи управління.

Список бібліографічних посилань

1. Воробійова О.П. Теоретико-методологічні засади формування стандартів забезпечення якості у галузі вищої освіти. *Молодий вчений*. 2018. № 1(1). С. 273–277. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_1\(1\)_67](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_1(1)_67).
 2. Системи управління якістю ISO 9001. *Науково-технічний центр №14 ДП «Укрметртестстандарт»*. URL: www.certsystems.kiev.ua/uk/iso-9001/sistemi-upravlinnya-yakistyu-za-iso-9001.html.
 3. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
 4. What is ISO 9001:2015 – Quality Management Systems? *Learn about quality*. URL: <https://asq.org/quality-resources/iso-9001>
 5. ISO Standards. *Quality Resources*. URL: <https://asq.org/quality-resources/standards-101#iso>
 6. Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів (ISO 9000:2015, IDT). *ДСТУ КО 9000:2015*. Київ: ДП «УкрНДНП» 2016. С. 45.
 7. Сертифікація ISO 9001:2000. *Системи качества*. URL: <http://www.qm-s.com/iso-9001.php>.
 8. ISO 21001:2018. Educational organizations – Management systems for educational organizations – Requirements with guidance for use. *International Organization for Standardization*. URL: <https://www.iso.org/standard/66266.html>
- #### References
1. Vorobyova, O.P. (2018). Theoretical and methodological principles of formation of standards of quality assurance in the field of higher education. *Young scientist*. 1(1). 273–277. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_1\(1\)_67](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_1(1)_67). (in Ukr.).
 2. Quality management systems for ISO 9001. *Scientific and Technical Center No. 14 of the State Enterprise "Ukrmetrteststandart"*. Retrieved from www.certsystems.kiev.ua/uk/iso-9001/sistemi-upravlinnya-yakistyu-za-iso-9001.html (in Ukr.).
 3. About Higher Education (2014). Law of Ukraine dated 01.07.2014 № 1556-VII. Retrieved from http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html (in Ukr.).
 4. What is ISO 9001:2015 – Quality Management Systems? *Learn about quality*. URL: <https://asq.org/quality-resources/iso-9001>

5. ISO Standards. *Quality Resources*. Retrieved from <https://asq.org/quality-resources/standards-101#iso>
6. Quality Management Systems (2016). Key Terms and Glossary of Terms (ISO 9000: 2015, IDT). DSTU KO 9000:2015. Kyiv: State Enterprise "UkrNDNTS". 45 (in Ukr.)
7. Certification ISO 9001:2000. *Quality systems*. Retrieved from <http://www.qm-s.com/iso-9001.php>. (in Ukr.).
8. ISO 21001:2018. Educational organizations – Management systems for educational organizations – Requirements with guidance for use. *International Organization for Standardization*. Retrieved from <https://www.iso.org/standard/66266.html>

VOROBYOVA Oksana,

Ph.D in Public Administration,
Senior Researcher of Politics and Governance in Higher Education Department,
Institute of Higher Education of the National Academy of Sciences of Ukraine

FEATURES OF THE ISO QUALITY MANAGEMENT SYSTEM IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The article is an analysis of the main provisions of the International Organization for Standardization (ISO) are considered. The standards of ISO 9001, ISO 9001: 2000, ISO 9001: 2015 and ISO 21001 have been analyzed. It has been determined that the introduction and use of the ISO quality management system will significantly improve the management processes of the institution and improve the quality management efficiency.

The use of ISO quality standards in higher education will improve the quality of services provided, increase the competitiveness of the institution of higher education, and in the global perspective - stimulate the development of an innovative society.

ISO 9001: 2015 standards state that the use of a quality management system is a strategic decision for an organization that will enhance overall efficiency and provide a basis for innovation mechanisms for development. The ISO 9001: 2015 standard uses a process approach – "Planning-Execution-Check-Action cycle" (Plan-Do-Check-Act) (PDCA) and the risk-based thinking approach is used.

The basic principles of the ISO 21001 standard include: focusing on the needs of service users; leadership; the involvement of other people in the situation; use of process approach; continuous improvement; making decisions solely on the basis of evidence. Having analyzed the standard of ISO 21001, one can conclude that it is more client-oriented and personalized and meets the modern requirements for educational institutions. It should also be

noted that the requirements of ISO 21001: 2018 are general and can be used in any organization, regardless of the type, size or delivery method, the main activity of which is study or qualification improvement.

The main benefits of ISO 21001 standards are Educational Organizations - Management Systems for Educational Organizations - enhancing the effectiveness of the management system of educational institutions; constant monitoring of the compliance of the mission of the institution and management processes; meeting the needs and expectations of service users; an individual approach to learning is applied; opportunities for stakeholder participation are expanding; incentive to innovate. It can be noted that the main objective of ISO 21001 standards is to create an effective interaction between educational institutions and consumers of services.

The use of ISO quality standards in higher education will improve the quality of services provided, increase the competitiveness of the institution of higher education, and in the global perspective - stimulate the development of an innovative society.

Keywords: quality management system; ISO; quality management system in higher education; higher education.

Одержано редакцією 15.01.2019
Прийнято до публікації 22.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-204-209

ORCID 0000-0002-3618-2999

РОМАНОВСЬКИЙ Олександр Олексійович,

доктор економічних наук, доктор педагогічних наук, професор,
Українсько-американський університет КОНКОРДІЯ
e-mail: wiuu@wiuu.edu.ua

ORCID 0000-0002-5345-0609

СТРАШИНСЬКА Лариса Володимирівна,

доктор економічних наук, професор,
Національний університет харчових технологій
e-mail: vip1967@ukr.net

УДК 37.014

ВИКОРИСТАННЯ МАРКЕТИНГОВИХ ПІДХОДІВ В УПРАВЛІННІ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Розглянуто основні завдання та пріоритети розвитку вищої освіти на сучасному етапі розвитку та обґрунтовано необхідність використання маркетингових підходів в управлінні діяльністю закладів вищої освіти (ЗВО). Проаналізовано основні засоби маркетингових комунікацій ЗВО та визначено пріоритети використання виставкових заходів, що забезпечує можливість особистого контакту із майбутніми споживачами освітніх послуг.

Ключові слова: заклад вищої освіти; маркетингові комунікації; виставкова діяльність;

ринок освітніх послуг; управління освітніми закладами; якість освіти; державні стандарти.

Постановка проблеми. На сучасному етапі економічного розвитку України система вищої освіти все більше орієнтується на ринок праці, який базується на достовірній інформації щодо ринку освітніх послуг, попиту і пропозиції, ціни тощо та вимагає радикальних

змін від самої системи вищої освіти. Одним із напрямів вирішення цієї проблеми є використання сучасних управлінських технологій, серед яких чільне місце відводиться маркетинговим комунікаціям вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблем розвитку вищої освіти в цілому, а також особливостей маркетингу освітніх послуг присвятила свої праці низка провідних вчених-економістів, зокрема Г. Армстронг, Дж. Бернет, Ф. Котлер, Л. В. Балабанова, А. В. Балабаниць, О. А. Бриндіна, С. С. Гаркавенко, І. М. Грищенко, С. І. Коломицева, В. Г. Кремень, Є. Й. Майовець, С. М. Ніколаєнко, О. О. Романовський, К. В. Савельєва, О. В. Сардак, С. А. Стахурська, С. В. Ткачук, В. В. Холод, І. С. Фоломкіна та багато інших. Проте, незважаючи на ґрунтовність проведених досліджень фахівців, невирішеність багатьох питань маркетингової діяльності вищих навчальних закладів потребує подальших наукових пошуків та досліджень даної проблеми.

Мета дослідження. Розглянути основні завдання та пріоритети розвитку вищої освіти на сучасному етапі розвитку, обґрунтувати необхідність використання маркетингових підходів в управлінні діяльністю закладів вищої освіти, проаналізувати основні засоби маркетингових комунікацій ВНЗ та визначити пріоритети їх використання.

Викладення основних результатів дослідження. На теперішній час, у період докорінних соціально-політичних та економічних перетворень у світі, набуває особливої важливості проблема відповідності вищої освіти запитам суспільства і часу, ефективність її взаємодії з освітою в цілому, наукою і культурою. В сучасних умовах вища освіта є головним чинником, що визначає рівень економічного і соціального розвитку суспільства. Неможливо переоцінити роль вищої школи як для економічно розвинутих країн, так і для тих, що слабо розвинені або розвиваються. Від політичної волі і мудрості державних діячів залежить, чи буде вища освіта мати домінуюче місце в суспільстві, а відтак, сприяти його економічному розвитку і гуманізації чи ні. Глобалізація світової економіки, модернізація виробництва, широке застосування засобів телекомунікації та

інформаційних мереж вимагають від працівників відповідного рівня освіти. Ця вимога може бути задоволена шляхом безперервного навчання робітників і службовців, якщо вища освіта буде йти назустріч ринку праці.

На вищу освіту покладаються завдання орієнтуватися на запити ринку праці і відповідати їм, аналізувати, прогнозувати і створювати нові форми діяльності та зайнятості, робочі місця, відповідно до умов часу готувати фахівців, передбачати динаміку змін на ринку робочої сили тощо. Зважаючи на те, що малий та середній бізнес намагаються «лікувати» світову економіку від хвороби монополізму потужних транснаціональних корпорацій, вирішувати проблему зайнятості населення і послабляти залежність людства від монополій, вища школа повинна підтримувати мале й середнє підприємництво – досліджувати його сутність, основи створення та механізми функціонування, особливості людського фактора, розробляти науково обґрунтовані концепції, принципи та напрямки його подальшого розвитку, вносити пропозиції державним органам щодо удосконалення законодавства у сфері підприємництва тощо.

Відомо, що підприємництво і вища освіта взаємодіють і збагачують одне одного. Бізнес вносить у вищу освіту елементи конкурентної боротьби, дух підприємництва, намагання працювати ефективно і цілеспрямовано. Так, вищі навчальні заклади намагаються постійно покращувати свою роботу, залучати до викладацької та наукової діяльності найкращих фахівців, застосовувати новітні технології та засоби навчання. У свою чергу вища освіта збагачує світ підприємництва новими знаннями, результатами фундаментальних і прикладних наукових досліджень, гуманістичними ідеями, принципами моралі та етики, сприяє перетворенню «дикого» капіталізму на капіталізм «цивілізований».

Бізнес і вища школа існують в одних і тих же умовах динамічного перетворення і трансформації суспільства. Як підприємництво, так і вища освіта пристосовуються до реальних умов існування. У тих країнах, де відбувається економічний розвиток, помітний прогрес і у вищій освіті. Навпаки, у багатьох слабо розвинених країнах і тих, що розвиваються, вищі навчальні заклади (особливо державного підпорядкування) пережи-

вають важкі часи. Найкраще адаптуються до будь-яких змін і трансформацій у суспільстві вищі навчальні заклади недержавних форм власності, які є більш гнучкими та мобільними. Саме завдяки їм пом'якшується протиріччя між підготовкою фахівців і попитом на них на ринку праці (адже державні освітні заклади більше залежні від економічного стану, політичних, ідеологічних та інших чинників у країні). Вищій освіті в умовах, коли світ постійно змінюється, належить вирішувати як короткострокове завдання підготовки фахівців для ринку праці, так і довгострокове – задоволення загальноосвітніх, наукових і соціокультурних потреб суспільства.

На жаль, досі багато навчальних програм вищих навчальних закладів спонукують студентів лише накопичувати знання, хоча стратегічним завданням є підготовка випускників до самостійного життя, навчання їх самим собі організувати робочі місця. Це є однією з головних вимог ринкової економіки. Крім цього, статистика констатує значний ріст наукових даних і науково-технічної інформації майже з усіх галузей знань. Так, наприклад, обсяг знань з інформатики подвоюється кожні п'ять місяців. У зв'язку з цим вищій школі рекомендовано переносити акцент з транслявання (переказу і засвоєння) матеріалу на вміння самостійно добувати й використовувати знання (студентів необхідно вчити, так би мовити, породжувати знання).

З кожним днем, коли стає все важче (іноді – просто неможливо) засвоювати величезні обсяги інформації, на перший план виходить завдання навчити людину знаходити необхідні для неї знання і ефективно використовувати їх у професійній діяльності. Звідси випливає необхідність поступового переходу від програм навчальних до програм освітніх у широкому значенні цього поняття. На думку фахівців галузі освіти багатьох країн, при розробці навчальних програм пріоритетними повинні бути напрями, пов'язані із створенням і аналізом ділових (ігрових) ситуацій, у тому числі й складних, що виникають на практиці, перспектив і можливостей, які відкриваються у підприємницькій діяльності, розвитку здібностей людини діяти відповідно до ситуації, а також – у зв'язку з необхідністю бути відповідальними громадянами суспільства й сприяти подальшому розвитку культури світу.

Особливість системи вищої освіти в Україні полягає у розвитку її приватного сектора, можливості вчитися за кордоном, розширенні спектру освітніх послуг, що надаються державними вищими навчальними закладами. Це призвело до загострення конкурентної боротьби за кожного майбутнього студента. Основною перевагою приватних ЗВО є самостійне формування своєї внутрішньої структури, змісту навчальних програм, педагогічного навантаження та оплати праці викладацького складу, хоча, державні заклади вищої освіти також мають право надавати платні освітні послуги на контрактній основі. Однак, головним завданням усіх навчальних закладів незалежно від свого статусу є забезпечення високої якості освіти відповідно до вимог державних стандартів з урахуванням національних пріоритетів та загострення конкуренції на ринку освіти. Тому, для ЗВО у цілях досягнення своїх основних завдань необхідно використовувати маркетингові комунікаційні засоби. Адже, це забезпечить одночасне розповсюдження і отримання широкого спектру різносторонньої інформації з метою демонстрації переваг однорідних послуг за державних чи комерційних умов їх надання, якості та ціни.

Проте комунікаційна політика закладів вищої освіти повинна формуватися з урахуванням їх стратегічного розвитку, а саме в межах розробленої стратегії, що передбачає визначення стратегічних цілей, можливостей та загроз, вибору альтернатив та окреслення заходів для реалізації обраної стратегії. Ми погоджуємося з вітчизняними дослідниками, які стверджують, що розроблення ефективної маркетингової стратегії закладами освіти повинно базуватись на класичному алгоритмі стратегічного планування, втім враховувати специфіку послуги, що надається.

Процес стратегічного маркетингового планування закладу освіти складається з наступних етапів: ситуаційного аналізу; визначення стратегічних цілей та розробка стратегічних альтернатив; формування маркетингової програми.

Перший етап – ситуаційний аналіз (SWOT-аналіз) включає визначення сильних та слабких сторін закладу освіти, його загроз та можливостей, а також встановленні безпосередніх ланцюгів зв'язку між ними. На основі порівняння мети та цілей з результатами SWOT-

аналізу проводиться стратегічний аналіз з метою виявлення та формулювання шляхів усунення розривів.



Рис 1. Алгоритм формування маркетингової стратегії закладу освіти [6, с. 40].

Другий етап – визначення стратегічних цілей передбачає формування системи стратегічних цілей закладу освіти, формування дієвої стратегії STP-маркетингу, що передбачає розробку стратегічних альтернатив діяльності за-

кладу освіти, їх оцінку та вибір найбільш доцільної для реалізації.

Третій етап – розробка маркетингової програми передбачає формування маркетингового комплексу, сукупність складових якого має забезпечити ефективність маркетингової діяльності закладу освіти в майбутньому. Розробляти комплекс маркетингу в сфері освіти пропонується у розрізі семи елементів, запропонованих М.Д. Бітнер для сфери послуг: класичних (товар, ціна, розповсюдження, просування) та специфічних (матеріальне середовище, процес, персонал). Формуючи комплекс маркетингу освітньої послуги, необхідно враховувати специфіку такої послуги, а також специфічні риси самої спеціальності, що надається, менталітет майбутніх спеціалістів та вимоги не лише ринку освітніх послуг, але й ринку праці [6, с. 44].

Для забезпечення якості маркетингового плану необхідно враховувати наступні моменти:

- досконало проаналізувати існуючі переваги та ризики;
- визначити сегменти цільового ринку та обрати найоптимальніший з них;
- вибрати найефективніші інструменти для реалізації плану;
- передбачити майбутні кроки у випадку, коли маркетинговий бюджет виявиться більшим або меншим від запропонованого.

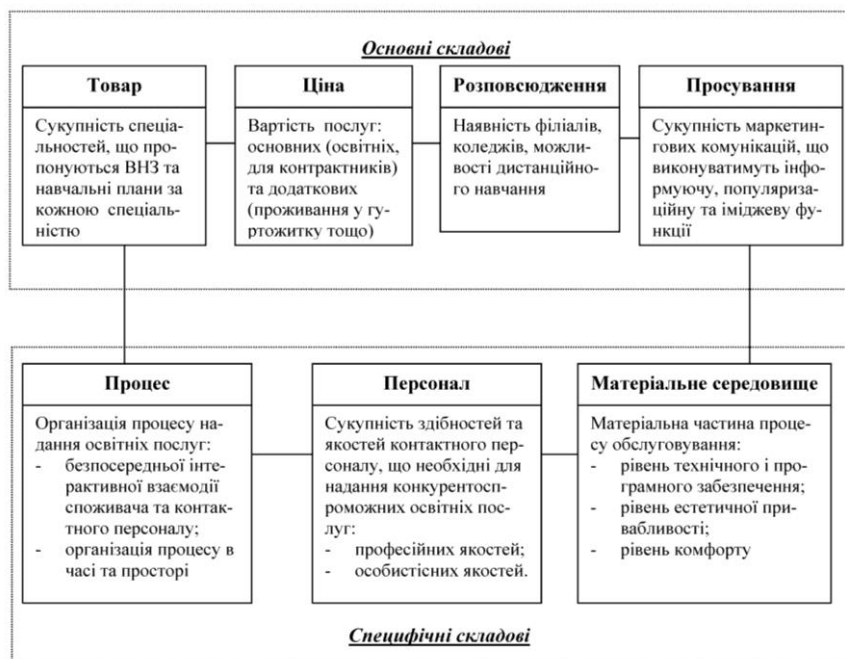


Рис. 2. Набір елементів маркетинг-міксу для освітньої послуги [6, с. 44].

Чільне місце у даній структурі належить маркетинговим комунікаціям, які виконують інформувальну, популяризаційну та іміджеву функції. Відповідно до теоретичних підходів класиків маркетингового менеджменту, поняття «маркетингові комунікації» має відображати особливості функціонування усіх елементів комунікаційних засобів, а саме: реклама; виставкові заходи; персональний продаж; зв'язки з громадськістю; прямий маркетинг; стимулювання збуту. Усі засоби маркетингових комунікацій ЗВО характеризуються своїми власними особливостями та одночасно знаходяться в тісному зв'язку між собою. Кожен елемент виступає як джерело інформації для інших. Така інтегрованість маркетингових комунікацій дозволяє формувати чітке, послідовне та переконливе розуміння про імідж ЗВО та послуги, що ним надаються. Для здійснення ефективної діяльності освітніх закладів, з урахуванням кон'юнктури не тільки вітчизняного, а й зарубіжного ринку освітніх послуг, важливим є комплексне використання засобів маркетингових комунікацій, з урахуванням наступних їх особливостей:

- рекламна діяльність – носить публічний характер, передбачає широке охоплення цільової аудиторії, багаторазове звернення, але одностороннє спрямування;

- виставкова діяльність – забезпечує безпосередність спілкування з цільовою аудиторією, обмін інформацією, прямі контакти відвідувачів з освітянами, створює передумови для контактів професіоналів в освітній сфері, для зустрічей з представниками владних структур, від яких залежить отримання державних замовлень, а також з представниками малого, середнього та великого бізнесу (роботодавців), можливість порівняння однорідних послуг, комерційних умов їх продажу, якості та ціни;

- стимулювання збуту забезпечується шляхом видалення переваг і особливостей послуг та їх продажу конкретного ЗВО, здійснюється підготовчими курсами ЗВО, профорієнтаційною роботою з учнями середніх освітніх, професійних та технічних навчальних закладів, випускниками ЗВО, характеризується можливістю особистих контактів;

- пабліситі або пропаганда ЗВО та його послуг у вигідному світі шляхом впливу на потенційну аудиторію, що реалізується за допомогою повідомлень у періодичній пресі, випусках новин, прес-

, аудіо-, та відео-реалізів, спеціальних заходів (презентації, дні відкритих дверей, урочисті ювілеї), випуском періодичних видань ЗВО, сувенірів із символікою вищого навчального закладу.

Проте, в умовах кризової ситуації в усіх сферах людської діяльності в Україні, в тому числі й освітньої, фінансові можливості ЗВО не завжди дозволяють використовувати усі виділені засоби маркетингових комунікацій. Як свідчить практика, найважливішим інструментом маркетингових комунікацій є виставкові заходи, які забезпечують можливість особистого контакту із майбутніми споживачами освітніх послуг та зацікавленими у них особами. На міжнародних та національних виставках прослідковуються процеси, які відбуваються на освітніх ринках різних країн, напрями і темпи їх розвитку.

Таким чином, можна стверджувати, що освітня виставка – це маркетинговий комунікаційний засіб, в межах якого можна здійснювати заходи усіх інших елементів маркетингових комунікацій. Виставкові заходи дозволяють демонструвати науково-технічні досягнення вітчизняних та закордонних ЗВО. Виставки є відображенням ринку освітніх послуг; сприймаються як емоційна подія, що стимулює до прийняття рішення; забезпечують і збільшують оглядовість освітнього ринку; відкривають шлях ЗВО до нових цільових ринків; дозволяють встановити відповідність між ціною та якістю у порівнянні з конкурентами.

Зважаючи на виняткову значущість маркетингових комунікацій в структурі маркетингового комплексу для закладів освіти доцільно використовувати інтегровані маркетингові комунікації, що зумовлено потребою зниження ризику прийняття неправильного рішення за рахунок кращого знання й розуміння стану та динаміки факторів навколишнього середовища.

Висновки. Головною передумовою інтеграції України в європейський освітній простір є динамічна модернізація національної системи освіти, яка сьогодні перебуває у стані реформування, а найсуттєвіші зміни викликані наслідками глобалізаційних процесів, зокрема впровадженням Болонської системи. Розвиток освітніх послуг на вітчизняному ринку освіти обумовлює необхідність активізації маркетингової діяльності закладів вищої освіти. Посилення конкурентної боротьби в освітній сфері вимагає від закладів вищої освіти використання елементів маркетингу, а саме

засобів маркетингової комунікації як необхідних інструментів управління освітніми закладами. Втім, використання маркетингових комунікацій закладами вищої освіти вимагає відповідальності та тривалої підготовки, конкретних знань, які стосуються забезпечення результативності у маркетинговій діяльності.

Список бібліографічних посилань

1. Вища освіта України і Болонський процес / За ред. В.Г. Кременя. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. 384 с.
2. Котлер Ф., Келлер К. Маркетинг: Менеджмент. Санкт-Петербург: Питер: Мир книг, 2012. 479 с.
3. Красовська О.Ю. Моделі маркетингу послуг в системі управління сервісними організаціями. *Європейський вектор економічного розвитку*. 2009. Вип. 1(6). С. 52–58.
4. Крахмальова Н. А., Крахмальова Т. А. Маркетинг в ефективному управлінні діяльністю вищих навчальних закладів України. *Ефективна економіка*. 2014. №5. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=3013>.
5. Ніколаєнко С.М. Освіта в інноваційному поступі суспільства. Київ: Знання, 2006. 208 с.
6. Романовський О.О. Феномен підприємництва в університетах світу: монографія. Вінниця: Нова Книга, 2012. 504 с.
7. Ткачук С.В., Стахурська С.А., Стахурський В.О. Маркетинг освітніх послуг: проблеми та перспективи. *Наукові праці Національного університету харчових технологій*. Київ: НУХТ. 2018. Т. 24. № 1. С. 37–47.

References

1. Higher Education of Ukraine and the Bologna Process (2007). In V.G. Kremen (Ed.). Ternopil: Educational book – Bogdan. 384 p.
2. Kotler, F., Keller, K. (2012). Marketing: Management. St. Petersburg: Peter: The World of Books. 479 p.
3. Krasovskaya, O.Yu. (2009). Models of marketing services in the management system of service organizations. *European vector of economic development*. 1(6). 52–58.
4. Krakhmalova, N.A., Krakhmalova, T.A. (2014). Marketing in effective management activities of higher educational institutions of Ukraine. *Effective economy*. 5. Retrieved from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=3013>.
5. Nikolayenko, S.M. (2006). Education in the innovative progress of society. Kyiv: Knowledge. 208 p.
6. Romanovsky, O.O. (2012). The phenomenon of entrepreneurship at world universities: a monograph. Vinnitsa: The New Book. 504 p.
7. Tkachuk, S.V., Stakhurskaya, S.A., Stakhursky, V.O. (2018). Marketing of Educational Services: Problems and Prospects. *Scientific works of the National University of Food Technologies*. Kyiv. Vol. 24. 1. 37–47.

ROMANOVSKY Alexander,

Doctor in Economic, Doctor in Pedagogy, Professor
Ukrainian-American University CONCORDIA

STRASHINSKAYA Larisa,

Doctor in Economic, Professor
National University of Food Technology

USAGE OF MARKETING APPROACHES IN MANAGING ACTIVITIES OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. During the period of radical socio-political and economic transformations, higher education reveals itself as a main factor determining the level of economic and social development of society. The article outlines problems of higher education taking into account labor market needs, and focusing on the necessity of supporting small and medium enterprises.

It is pinpointed that business and higher education exist under the same conditions of dynamic social transformations, therefore, they have to adapt to real conditions of existence where the best adaptation is certified by non-state higher education institutions that are more flexible and mobile. This process is mitigated due to a contradiction between the training of specialists and the demand for them in the labor market.

The article identifies strategic, long-term and short-term tasks of institutions of higher education, as well as the means of their completion. It is emphasized that the main priorities of current education are based not on pure accumulation of knowledge, but on a quality training of graduates to ensure their independent living and acquiring an ability to organize their jobs, and therefore, there is a need to move from curricula to educational programs.

The study also determines peculiarities of the system of higher education in Ukraine, as well as the advantages of private institutions of higher education in view of the intensification of a competition in the market of educational services. It is substantiated that ensuring high quality education in accordance with the requirements of state standards should be carried out taking into account national priorities.

It is highlighted that development of an effective marketing strategy by educational institutions should be based on a classic strategic planning algorithm that considers specific features of educational services. The stages of the strategic marketing planning process of the edu-

cational institution are considered and analyzed. The factors that need to be regarded to provide the quality of the marketing plan are identified.

It is underscored that among a set of marketing mix elements for educational services, the main emphasis is placed on marketing communications, which perform informative, popularization and image functions. It is proved that all marketing communications means of higher education institutions are characterized by their own peculiarities and simultaneously are closely interrelated, therefore, such integration of marketing communications allows to form a clear, consistent and convincing understanding of the image of the higher education institution and its services.

It is substantiated that for educational institutions to function effectively it is necessary to take into account a situation not only in the domestic, but also in the foreign market of educational services. That is why it is important to use complex means of marketing communications. With this in view, their features are outlined.

It has been established that in the context of the crisis situation in Ukraine, the essential tool of marketing communications are exhibitions, which provide an opportunity for personal contacts with future consumers of educational services and interested individuals. The essence of the educational exhibitions is determined and the advantages of using exhibitions are revealed.

Keywords: higher education institution; marketing communications; exhibition activity; market of educational services; management of educational institutions; quality of education; state standards.

Одержано редакцією 17.01.2019
Прийнято до публікації 23.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-210-216
 ORCID 0000-0001-9876-5797

ЗАДОРЖНА-КНЯГНИЦЬКА Леніна Вікторівна,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освіти,
 Маріупольський державний університет
e-mail: zador_knyag@i.ua

УДК 378.22(73):371

ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ДОСВІД МІЖНАРОДНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті висвітлено зміст міжнародних досліджень з проблем забезпечення ефективного управління закладом освіти: «Директор успішної школи» (The International Successful School Principal Project), «Удосконалення шкільного керівництва» (Improving School Leadership), «Європейський вимір шкільного лідерства» (European Dimension in Educational Leadership). На основі результатів аналізу зазначених досліджень сформульовано вимоги до професійної підготовки керівника закладу освіти.

Ключові слова: успішна школа; ефективне управління; керівник закладу освіти; професійні компетентності; синопсис.

Постановка проблеми. В умовах економічних та соціально-культурних викликів, які переживає Україна, надзвичайно актуалізується питання розробки освітніх про-грам професійної підготовки керівників закладів освіти, що відповідають міжнародним стандартам. З огляду на зазначене, особливий значущості набуває вивчення світового досвіду вирішення проблеми продуктивної діяльності директора школи, ефективності його професійної підготовки. Вагоме місце у вирішенні цієї проблеми посідають міжнародні дослідження, в яких розкриваються особистісні й професійні аспекти управлінської діяльності, здійснюється аналіз світової практики професійної підготовки керівників закладів освіти, формуються стратегічні напрями її реформування, формулюються вимоги до особистості директора школи.

Науковий аналіз управління освітою у різних зарубіжних країнах здійснено у працях М. Бойченко, В. Луначек, Н. Голубкова, О. Зизало, Д. Медведовської. Проблеми професійної підготовки керівників закладів освіти розглядаються Б. Бабенко, С. Бурдіною, І. Гушлевською (США); С. Байборо도로вою (Велика Британія); О. Бочаровою, В. Хоменко (Франція); Є. Куркчі (Німеччина). Результати дослідження світового досвіду з вирішення питань ефективного управлінської діяльності частково висвітлюються

у наукових розвідках В. Жигір, І. Іваненко, О. Овчарук, Г. Поберезської, Н. Сторчак. Разом із тим сучасні вимоги до керівника закладу освіти, викладені за результатами останніх міжнародних досліджень ще не стали предметом пильної уваги вітчизняних науковців.

Отже, **метою** статті є висвітлення результатів міжнародних досліджень з питань забезпечення ефективного керівництва закладами освіти, що слугують основою для та розробки стратегій професійної підготовки менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснений аналіз міжнародних досліджень із проблем управління освітою базується на двох методологічних позиціях. Перша – відображає нове розуміння соціальної ролі держави і школи як соціального інституту суспільства. У зазначеному контексті школа забезпечує освіту для демократії та соціальної справедливості. Друга – визначає значення освіти як основи формування культури, громадянськості й соціальної відповідальності особи. У цьому випадку ефективне керівництво забезпечує людиноцентричну спрямованість діяльності педагогічного колективу, підвищення результатів освітньої діяльності школи. Поєднання цих двох позицій визначає цілісне розуміння соціального замовлення суспільства на шкільну освіту, а також розкриває складність та значущість діяльності шкільного керівництва, актуалізує проблеми професійної підготовки менеджерів освіти.

Здійснений аналіз існуючих досліджень з позицій даної методології показав, що найбільш повно вона виражена у трьох міжнародних програмах моніторингу, а саме:

1. Міжнародний проект «Директор успішної школи» (The International Successful School Principal Project).
2. Міжнародний дослідницький проект «Удосконалення шкільного керівництва» (Improving School Leadership).

3. Узагальнене емпіричне дослідження «Європейський вимір шкільного лідерства» (European Dimension in Educational Leadership).

Проект «Директор успішної школи» (The International Successful School Principal Project (ISSPP) success sustained, 2001-2015), ініційований професорами університету Ноттінгема у Великобританії, початково реалізувався в Австралії, Канаді, Китаї, Данії, Англії, Норвегії, Швеції та Сполучених Штатах Америки. Надалі активними його учасниками стало ще 17 країн [3; 6].

Перше дослідження в межах зазначеного проекту було здійснене у 2001 р. Його результати створили міжнародну дискусійну платформу в межах тематики ефективного управління закладом освіти й обумовили низку нових досліджень, реалізованих протягом 2002-2017 рр. [3].

Змістом ISSPP став комплекс актуальних для вдосконалення управління освітою та професійної підготовки керівників закладів освіти питань, а саме:

- порівняння та зіставлення переконань і професійної поведінки успішних директорів шкіл без урахування особливостей національних культур і політичних контекстів роботи;

- з'ясування змісту й сутності успішної діяльності роботи керівників закладів загальної середньої освіти у різних країнах;

- з'ясування сутності й змісту процедур оцінки та звітності шкіл та їх впливу на практику успішного керівництва закладом освіти;

- виявлення впливу соціально-економічних умов, у яких функціонують школи, на способи успішної роботи директора;

- з'ясування професійно значущих якостей та навичок керівника закладу освіти;

- виявлення принципів роботи успішних директорів та особливостей їх використання;

- з'ясування особливостей роботи директора школи з інформаційними потоками, організації ним зворотного зв'язку, самооцінки та набуття навичок, необхідних для якісної роботи закладу освіти.

Об'єктивність результатів дослідження забезпечило залучення широкого кола респондентів (директори шкіл, їхні заступники, вчителі, учні та їхні батьки,

партнери шкіл) та широка презентація закладів освіти (від невеликих початкових до великих міських середніх шкіл).

Головними критеріями вибору закладів загальної середньої освіти для участі в дослідженні була висока репутація школи в суспільстві та (або) системі шкільної освіти. Дані для висновків було отримано на підставі аналізу інтерв'ю та офіційних документів закладів освіти (протоколів зборів, шкільної преси, інформації інтернет-сайту, записів, зроблених під час інспекції тощо) [7].

Протягом 2010-2017 рр. з метою отримання більш змістовної інформації про зазначені вище об'єкти було здійснено корекцію змісту дослідження у відповідності до трьох напрямів:

- виявлення чинників успішної діяльності керівників закладів початкової та середньої освіти, а також закладів освіти, розташованих у несприятливих соціально-економічних умовах певного регіону;

- виявлення чинників, що заважають неуспішним керівникам у реалізації управлінських функцій;

- аналіз чинників, що перешкоджають ефективному керівництву школою та формулювання рекомендацій щодо їх корекції [3, с. 3].

Огляд матеріалів дослідження ISSPP, що міститься в міжнародній базі даних за освітою ERIC (Educational Resource Information Center) дозволив сформулювати узагальнені висновки дослідження:

а) Незалежно від національної політики в освіті, керівники закладів освіти у складних соціальних умовах використовували однакові стратегії поведінки, діяли аналогічно, зокрема, це стосується створення безпечних умов навчання, турботи про забезпечення належної професійної діяльності педагогів та активне залучення громадськості до цього процесу;

б) Необхідними професійними компетентностями керівників закладів освіти, що забезпечують їхню ефективну діяльність, виявилися: здатність справедливо оцінити роботу вчителя, розкрити його професійний потенціал, організувати роботу з партнерами школи, вміння забезпечити позитивний психологічний клімат у закладі освіти та розвивати її соціальний капітал, «створювати коаліцію»;

в) Ефективний керівник – це педагог з досвідом, який пройшов шлях від вчителя-початківця до директора. Саме такий керівник має найбільш високу репутацію серед шкільної й місцевої громади та здатний забезпечити стійкий розвиток закладу освіти.

Результати досліджень, здійснених у межах Міжнародного проекту «Директор успішної школи», переконливо доводять необхідність наявності в менеджера освіти соціально значущих якостей (зокрема моральних), що виявляються практично в усіх аспектах його роботи та сприяють ефективній реалізації управлінських функцій. Вони розглядаються як необхідна складова професіоналізму керівника закладу освіти й детермінують людиноцентричну спрямованість його діяльності.

Зазначені вище висновки експертів обумовили рекомендації країнам-учасникам щодо розробки змісту освітніх програм для здобувачів магістерського ступеня з управління освітою, в яких чільне місце мають посідати дисципліни практичного спрямування з широким використанням професійних ситуацій морального вибору, визначення стратегії управлінської поведінки в межах, обумовлених нормативно-правовою базою, об'єктивними чинниками діяльності педагогів та функціонуванням закладу освіти [3].

Висновки світового значення у сфері управління освітою було отримано у межах Міжнародного дослідницького проекту «Удосконалення шкільного керівництва» (Improving School Leadership). Учасниками започаткованого в 2006 р. за ініціативи та активного сприяння Директорату Організації економічного співробітництва й розвитку з питань освіти (ОЕСР) спільно з Комітетом ОЕСР з освітньої політики стали 22 країни.

Основною метою дослідження, що проводилося протягом 5-ти років, стало здійснення порівняльного аналізу управлінської діяльності керівників закладів освіти у різних країнах та отримання релевантних, надійних показників успішності їх роботи, що у подальшому буде використано на міжнародному рівні для перегляду чи розробки політики сприяння ефективному управлінню школою.

Висновки дослідження ISL базуються на вивченні діяльності менеджера освіти як системи його професійної поведінки (professional conduct) у межах складних

міжособистісних, нормативно-правових та соціально-культурних зв'язків та взаємодій [4, с. 24].

У дослідницькому проекті широко застосовувалися якісні методи, що дозволили глибоко й змістовно розкрити особливості керівництва школою в конкретних умовах. Такої змістовності досягнуто, на думку організаторів, завдяки використанню двох концептуальних підходів:

1. Здійснення емпіричних досліджень феноменологічної спрямованості з метою отримання вичерпного опису досвіду керівництва. У межах цього підходу вивчався особистий досвід управлінської діяльності директорів шкіл та визначались компетентностями, що виявилися значущими для кожного з керівників на різних етапах їх професійної діяльності.

2. Здійснення евристичних досліджень, у межах яких відбувалося вивчення ставлення до директорів шкіл учителів, батьків учнів, обслуговуючого персоналу, місцевого співтовариства. Такий підхід дав можливість співвіднести самооцінку кожного директора з оцінкою його діяльності й професійної поведінки іншими суб'єктами управлінського процесу.

Значущим є висновок експертів проекту про те, що ефективне функціонування сучасної школи є наслідком поєднання в діяльності директора обов'язків керівника, менеджера та адміністратора закладу освіти. У доповіді експертів проекту розкрито принципи відмінності між цими поняттями, які є визначальними для формування сфери відповідальності у межах закладу освіти: завдання високого ступеня складності й відповідальності (підвищення якості діяльності педагогічного колективу, результативності навчання, показників ефективності школи тощо) є прерогативою керівництва (school leadership); поточні завдання, що стосуються забезпечення підтримки діяльності педагогів, є основою менеджменту (management); обов'язки більш низького порядку належать до сфери адміністрування (administration).

Зазначені елементи управлінської діяльності керівника закладу освіти тісно пов'язані між собою, успішність реалізації одного елемента неможлива без розвитку двох інших. Висновки досліджень, проведених у межах проекту, базуються на вивченні діяльності директора школи як системи його професійної поведінки у

межах складних міжособистісних, нормативно-правових та соціально-культурних зв'язків та взаємодій [6].

За даними ОЕСР, особливої значущості поєднання в межах управлінської діяльності функцій менеджменту, керування та адміністрування набуває в умовах автономії шкіл та конкуренції закладів освіти як національних інститутів суспільства, де керівник є вирішальною особою у забезпеченні фінансового управління, управління людськими ресурсами, адаптації освітніх програм до умов конкретного закладу освіти та місцевої громади, стратегічного планування та моніторингу, відповідальності за якість надання освітніх послуг і результати навчання, ефективності діяльності школи в умовах етнічної та соціальної різноманітності.

У рекомендаціях ОЕСР зазначається, що неефективне управління закладом освіти часто є наслідком невміння керівника розподілити обов'язки в межах педагогічного колективу, перевантаженість роботою, невміння налагодити зв'язки з батьками учнів та залучити громадськість до вирішення шкільних питань. Отже, умовою успішного керівництва школою виступає здатність директора створити команду односторонців. Формування цієї здатності є нагальною проблемою професійної підготовки.

Експерти ОЕСР вважають, що надзвичайної актуальності сьогодні набуває створення оновлених програмах підготовки менеджерів освіти з посиленням акценту на підготовці магістрів до міжособистісної взаємодії з педагогами, наставництва, менторства, що в кінцевому рахунку й забезпечить ефективність діяльності закладу освіти. Констатується брак досліджень, які здійснюються на національному рівні, для відпрацювання конструктивістського навчання менеджерів освіти, що дозволяє диференціювати освітньо-професійні програми у відповідності до специфіки роботи закладів освіти різних типів. У зв'язку з цим було зроблено пропозиції щодо розробки гнучких програм професійної підготовки менеджерів освіти, які ґрунтуються не на розумінні адміністративних позицій керівника, а на усвідомленні його ролі як організатора та натхненника діяльності педагогів, що у своїй сукупності забезпечують відповідність діяльності закладу освіти очікуванням суспільства за нових соціальних умов. У результаті,

як вважають експерти, програми підготовки менеджерів освіти повинні фокусуватися на реальних проблемах освіти, допомагати їм діяти професійно в нових умовах шкільного оточення [4, с. 153].

На визначення сутнісних характеристик освітнього лідерства в освіті було спрямоване Узагальнене емпіричне дослідження «Європейський вимір шкільного лідерства» (European Dimension in Educational Leadership). Його основою став аналіз національних доповідей про стан управління загальноосвітніми школами та порівняльні дані щодо підготовки керівників шкіл у Європі.

Результати зазначених досліджень було узагальнено в Європейському Синописі шкільного лідерства (керівництва) – проекті Європейської Комісії, який містить у собі огляд національних доповідей (загальною чисельністю 30) з інформацією про стан управління школами, опис моделей і концепцій в галузі управління освітою та підвищення кваліфікації працівників шкільної адміністрації, результати емпіричних даних, отриманих у різних країнах. На підставі висновків, зроблених за результатами досліджень, Європейською комісією були сформульовані рекомендації для розробки програм підготовки керівників освіти.

Тексти національних доповідей, що увійшли в Європейський Синопис, дали можливість здійснити компаративний аналіз стану управління закладами освіти в різних країнах. Найбільш значущі дані було структуровано в систему інформаційних освітніх модулів (доменів): «Визначення та обговорення напрямків розвитку школи», «Акцент на викладанні та навчанні», «Реструктуровальні та рекультуровальні шкільні організації», «Мережеві системи лідерства та співпраці»; «Політичні та культурні очікування та їх переведення у внутрішній сенс і напрям розвитку школи» [1, с.185].

У системі посилення Європейського Синопису визначено п'ять великих доменів, що включають всі основні аспекти керівництва закладом освіти, а саме: «Політичні та культурні очікування, їх переведення у внутрішній сенс і напрямки», «Розуміння і підтримка викладачів та інших співробітників», «Культивування й структурування школи», «Робота з партнерами і зовнішнім оточенням», «Особистий розвиток і зростання».

За структурою домени являють собою опис сутності ефективного керівни-

цтва у межах різних аспектів управлінської діяльності директора школи. Їх зміст складається з окремих компонентів керівництва, що деталізують вимоги до директора школи в окремих професійних ситуаціях та містять у собі приклади ефективного керівництва школами в різних країнах [2].

У перебігу проекту пройшли апробацію освітньо-професійні програми, побудовані на основі доменів Синописа, було створено Європейську мережу Школи лідерства. Учасники проекту проводили мікро-дослідження у своїх школах у межах єдиної дослідницької програми й обмінювалися їх результатами, що дозволило здійснити порівнювальний аналіз отриманих даних та виділити чинники, які впливають на діяльність школи та управління нею. Дослідження підтвердили, що в усіх країнах-учасницях проекту помітна тенденція зростання інтересу до проблем ефективного управління освітою, розробки його теоретико-методологічних засад та технологій, створення стратегічних програм підготовки керівників шкіл у відповідності до потреб та специфіки регіону [6].

Важливим висновком здійснених досліджень є твердження про необхідність наявності в керівника закладу освіти розширеної АР-компетентності (АР-людські ресурси).

Висновки, зроблені за результатами дослідження «Європейський вимір в освітньому лідерстві», дозволили експертам Європейської Комісії запропонувати загальну схему формування змісту професійної підготовки менеджерів освіти за доменним принципом (рис. 1).



Рис. 1. Схема формування змісту підготовки менеджерів освіти за доменним принципом (за матеріалами дослідження «Європейський вимір в освітньому лідерстві») [7]

Доменний принцип передбачає структурування навчальних дисциплін у три блоки:

1. Дисципліни, які забезпечують формування і розвиток необхідних якостей менеджера освіти, людиноцентричну спрямованість його особистості (у схемі цей домен представлено як «Професійні якості керівника»).

2. Дисципліни, що забезпечують знання нормативно-правових аспектів діяльності закладу освіти, його адміністративних проблем, взаємодії з педагогами, учнями і їхніми батьками, усвідомлення посадових вимог у контексті забезпечення національних освітніх стандартів, індивідуальної, спеціальної та інклюзивної освіти тощо («Посадові вимоги»).

3. Дисципліни, що забезпечують знання контексту діяльності закладу освіти за різних соціально-економічних та соціально-культурних обставин (економічні умови регіону, демографічний склад населення, особливості полікультурного середовища тощо) («Умови функціонування організації»).

Матеріали зазначеного вище дослідження дають можливість визначити переважаючі тенденції в управлінні закладами освіти як на міжнародному рівні, так і на рівні конкретної країни, що створює загальний концепт розробки й впровадження програм професійної підготовки керівників закладів освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Європейські дослідження з питань управління загальною освітою дозволяють виділити найбільш успішні програми підготовки керівників закладів освіти. Такі програми концентрують увагу в двох напрямках.

Перший блок містить навчальні предмети, що розкривають специфіку роботи самої школи та забезпечують формування професійної поведінки її директора: державне законодавство з питань загальної освіти; адміністративні проблеми школи; організація внутрішнього співробітництва в освітньому закладі; мультикультуризм; національні стандарти навчання; специфічні школи; планування предметних галузей шкільної освіти; індивідуалізація освіти; інструкції щодо задоволення спеціальних потреб у шкільній освіті; забезпечення роботи ради школи; оцінювання учнів; навчання підприємництву; підвищення кваліфікації вчителів; робота з педагогічною документацією.

Зміст другого блоку, що відображає специфіку реалізації конвенціональної політики у сфері шкільної освіти в Європі, містить у собі дев'ять напрямків, пов'язаних побудовою соціальних відносин: розробка програм розвитку шкільної освіти як документа колективної та персональної відповідальності; кооперація

між школами; кооперація між школою і муніципальним департаментом; кооперація між муніципалітетами; регіональна кооперація; стратегічне керівництво; педагогічне керівництво; фінансове керівництво; керівництво персоналом.

Також у дослідженнях відзначаються проблеми шкільного керівництва, для вирішення яких потрібне оновлення багатьох програм, а саме: розширення повноважень керівників та залучення інвестицій в школу; недостатня співпраця між школами та іншими закладами освіти, що вимагає підготовки керівників шкіл до розширення соціального партнерства на основі договірних відносин; недостатня співпраця між муніципальними організаціями та представниками громадськості для того, щоб визначити інвестиційну та консультативну підтримку у розвитку окремих напрямків діяльності освітньої організації, для чого пропонується насичувати програми муніципальними дослідженнями.

Отже, аналіз міжнародних досліджень показав, що вимоги до менеджера освіти на міжнародному рівні формуються не тільки в форматі теоретичної, а й у форматі практичної підготовки, в діяльнісних проявах його особистості, професійної поведінки.

Подальші перспективи дослідження полягають у розробці науково-методичного супроводу в розробці та імплементації нових стратегій підготовки керівників закладів освіти, що базуються на результатах актуальних європейських досліджень з питань ефективного управління закладами освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Иваненко И. Ю. Подготовка руководителей школьных организаций в современной ситуации модернизации профессионального образования : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.08. Оренбург, 2012. 322 с.
2. Сторчак Н.В. Современные международные исследования лидерства в школьном образовании. *Академический вестник Института педа-*

гогического образования и образования взрослых. 2012. URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2012-3_p153-156.pdf

3. International Successful School Principals Project (ISSPP) (2015). Multi-Perspective Research on School Principals. URL: https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/isspp-brochure-27_jul_final_amended.pdf (Дата звернення: 26.07.2017).
4. Improving School Leadership Draft Comparative Report. Volume 2: case studies on system leadership, 2008. URL: www.oecd.org/edu/schoolleadership (дата звернення: 15.01.2018).
5. Nicholas H. Fosket. Leading and Managing Education: International Dimensions (Centre for Educational Leadership & Management), 2013. URL: <http://www.leadered.com> (Дата звернення: 15.01.2018).
6. The International Successful School Principal Project (ISSPP): success sustained? *Journal of Educational Administration*. 2011. № 47 (6). – P. 765-780.
7. The Making of Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership. European Commission. URL: www.leadership-in-education.eu. (дата звернення: 15.01.2018).

References

1. Ivanenko, I. Yu. (2012). Training of leaders of school organizations in the current situation of modernization of vocational education. Unpublished doctoral dissertation, Orenburg, 322 p.
2. Storchak, N. V. (2014) Modern international leadership studies in school education. *Akademicheskii vestnik Instituta pedagogicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya vzroslykh*. Retrieved from http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2012-3_p153-156.pdf
3. International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-Perspective Research on School Principals (2015). Retrieved from https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/isspp-brochure-27_jul_final_amended.pdf
4. Improving School Leadership Draft Comparative Report (2008). Volume 2: case studies on system leadership. Retrieved from www.oecd.org/edu/schoolleadership.
5. Nicholas, H. Fosket (2013). Leading and Managing Education: International Dimensions (Centre for Educational Leadership & Management). Retrieved from <http://www.leadered.com>.
6. The International Successful School Principal Project (ISSPP): success sustained? (2011). *Journal of Educational Administration*. № 47 (6). P. 765-780.
7. The Making of Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership. European Commission (2017). Retrieved from www.leadership-in-education.eu.

ZADOROZHNA-KNYAHNYTSKA Lenina,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chair of Pedagogy and Education Department, Mariupol State University

PROFESSIONAL REQUIREMENTS TO THE HEAD OF EDUCATIONAL INSTITUTION: EXPERIENCE OF INTERNATIONAL RESEARCH

Abstract. Introduction. The results of international research analysis acquire particularly significant in the context of education reform in Ukraine. The personal and professional aspects of management activity are revealed in these researches, the world practice of professional training of heads of educational institutions is analyzed.

The purpose of the article is to highlight the results of the international experience studies in solving the problem of ensuring the effective management of the educa-

tional institution through the qualitative training of educational managers.

The methods of analysis, systematization, comparison and generalization were used, which allowed to determine the main tendencies in the formulation of requirements for the education manager, defined in international studies.

Results. European studies on general education management allow to highlight the requirements for the

professional training of education managers. The program of such training should include two blocks of educational disciplines. The first block provides educational subjects that reveal the specifics of the school itself and ensure the formation of the professional conduct of its headmasters. The second block reflects the specifics of the implementation of the convention policy in the field of school education in Europe, which includes nine areas related to the construction of social relations: programs for the development of school education as a document of collective and personal responsibility; cooperation between schools; cooperation between the school and the municipal department; cooperation between municipalities; regional cooperation; strategic guidance; pedagogical leadership; financial management; personnel management. Also, the researches note the problems of school leadership, which requires a renewal of many programs: expansion of the powers of managers; insufficient cooperation between schools and other educational institutions, municipal organizations and public school representatives.

Originality. The results of international studies «The International Successful School Principal Project», «Improving School Leadership», «European Dimension in Educational Leadership» are presented in the article for the first time in the domestic pedagogical theory.

Conclusion. An analysis of international studies has shown that the requirements for the heads of educational institution at the international level are formed not only in the theoretical format, but also in the format of practical training, in the manifestations of his personality, professional behavior. Further research perspectives consist in the development of scientific and methodological support in the development and implementation of new strategies for the training of education managers, based on the results of relevant European studies on the effective management of educational institutions.

Keywords: successful school; effective management; head of educational institution; professional competence; synopsis

Одержано редакцією 21.01.2019
Прийнято до публікації 28.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-216-220
ORCID 0000-0002-0687-3801

БЕБКО Світлана Вікторівна,

кандидат економічних наук, старший викладач кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації,
Національний університет харчових технологій
e-mail: hala-sveta@ukr.net

УДК 338.246

ЗНАЧЕННЯ КАФЕДРИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано поняття якості вищої освіти та роль професорсько-викладацького складу у навчально-науковому процесі. Охарактеризовані ключові тенденції, які впливають на діяльність кафедр вищих навчальних закладів та підвищують їх значення у забезпеченні якості вищої освіти. Узагальнені теоретичні основи функціонування кафедри в системі вищої освіти України. Сформульовані висновки: інноваційні зміни, які відбуваються у сфері вищої освіти, потребують вирішення важливих питань забезпечення високої якості вищої освіти; ефективність якості вищої освіти значною мірою залежить від професорсько-викладацького складу кафедр; за роки незалежності України у роботі професорсько-викладацького складу кафедри відбулися як негативні, так і позитивні явища; важливо вдосконалити систему оплати праці викладачів вищих навчальних закладів, їх соціальне забезпечення, покращення умов їх професійної діяльності згідно європейських стандартів; ефективність використання сучасних інформаційних технологій потребує значної фінансової підтримки з боку держави, сучасного матеріально-технічного забезпечення.

Ключові слова: кафедра; система вищої освіти; якість; вищі навчальні заклади; ключові тенденції.

Постановка проблеми. Нині система вищої освіти України перебуває під впливом глобальних тенденцій. В умовах конкуренції на світовому ринку

освітніх послуг постають нові вимоги до якості вищої освіти. Забезпечення якості вищої освіти завжди було важливою проблемою, але в даний час це особливо актуально для інтеграції вітчизняної вищої школи до європейського освітнього простору.

Особливе значення для ефективності діяльності вищих навчальних закладів (ВНЗ) мають науково-педагогічні колективи кафедр. Загальновідомо, що підготовка висококваліфікованих фахівців визначається якістю роботи науково-педагогічного складу. В сучасних умовах вимоги до роботи кафедри ускладнилися, поставлено нові виклики та завдання. Підвищується роль науково-педагогічного складу у пошуку форм та методів підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

З актуальних питань значення кафедри у забезпеченні якості вищої освіти оприлюднено низку наукових праць. Плідно працюють над цією проблематикою провідні вчені – І. Грищенко, І. Каленюк, О. Куклін, Д. Кучеренко, І. Мельникова, А. Марчук та ін.

Мета статті. Метою дослідження є узагальнення теоретичних основ функціонування кафедр в системі вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. В контексті дослідження важливим методологічним питанням є визначення якості функціонування системи вищої освіти.

Якщо розуміти вищу освіту як суспільне благо, то якість освіти як соціального інституту є одним із ключових показників результативності вищої освіти. З точки зору індивіда, якість освіти – це сукупний результат здобутих знань, вмінь та навичок, що підвищують вартість робочої сили на ринку праці, за справедливую (прийнятну) ціну.

У науковій літературі та офіційних джерелах представлено кілька методичних підходів до розуміння якості освіти. У Всесвітній декларації «Про вищу освіту для XXI століття: підходи та практичні заходи» зазначено, що якість освіти – це сукупність таких її елементів, як системність, багатофакторність прояву, різноплановість практичного результату тощо [1]. Виділяється такий критерій оцінки якості вищої освіти, як здатність випускника вищого навчального закладу задовольнити свої матеріальні та духовні потреби, а також потреби суспільства.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту», система забезпечення закладом якості освітньої діяльності оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти [2].

В Енциклопедії освіти України зазначається, що «якість вищої освіти» слід розглядати через призму двох понять «якість навчання» та «якість підготовки». Якість навчання включає в себе стан матеріальної та лабораторної бази, кількість науково-методичної літератури, кваліфікацію викладачів, якість навчальної бази, результативність студентських практик та інше. Якість підготовки включає в себе здатність випускника засвоїти матеріал в повному обсязі, позитивна мотивація до навчання, відповідальність студента за рівень отриманих знань та досвіду, зацікавленість в працевлаштуванні за фахом тощо [3, с.1016].

Для якості вищої освіти притаманна ще одна властивість – це так звана «непостійність якості». Це пов'язано із високою часткою суб'єктивності як у ви-

робництві освітньої послуги (педагогічна діяльність викладача), так і у сприйнятті цієї послуги споживачами (пізнавальна діяльність студента). Якість вищої освіти залежить від низки факторів – очевидних (кваліфікація викладача, наявність навчального обладнання, умови доступу до бібліотечних фондів тощо), так і неочевидних (манера поведінки викладача, розміщення аудиторії, погодні умови, чутки тощо). При цьому вважається, що найбільш впливовим фактором високої якості освіти є вмотивованість самого студента (бажання вчитися та здобувати знання).

Отже, кваліфікація викладачів кафедр є важливою складовою якості вищої освіти. Енциклопедія освіти України дає таке визначення поняття «кафедра»: «В українських ВНЗ III і IV рівнів акредитації кафедра – базовий структурний підрозділ ВНЗ (його філій, інститутів, факультетів), що провадить навчально-виховну і методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізації чи навчальних дисциплін і здійснює наукову, науково-дослідну та науково-технічну діяльність за певним напрямом» [4, с. 380]. Головне завдання професорсько-викладацького складу кафедри полягає у проведенні навчально-виховної, методичної, наукової, науково-дослідної та науково-технічної діяльності за певним напрямом.

До основних функціональних обов'язків викладача належать [3, с. 84]:

- підготовка навчальних курсів та їх методологічного забезпечення;
- читання лекцій;
- проведення практичних, семінарських та інших занять;
- індивідуальна робота зі студентами і підвищення науково-педагогічної кваліфікації;
- підготовка навчально-методичної літератури.

Варто зазначити, що праця викладача вищого навчального закладу належить до творчого та інтелектуального виду діяльності. Її особливостями є складність та багатогранність.

Сучасні інноваційні процеси, жорстка конкуренція у сфері освітніх послуг вимагають певних змін у викладацькій діяльності. Згідно з Законом України

«Про вищу освіту» нові всесвітні програми передбачають зменшення обсягу одного кредиту ЄКТС до 30 годин. У зв'язку зі скороченням лекцій та аудиторних занять змінюються функції науково-педагогічного персоналу. Сучасний викладач має виконувати більше науково-методичної роботи, активно освоїти функції тьютора, експерта та координатора.

Професорсько-викладацький склад мусить володіти не лише професіоналізмом, але й високою мобільністю, гнучкістю адаптуватися до нових змін. Щоб відповідати вимогам сьогодення, викладач має вести активну наукову роботу, володіти мовою міжнародної комунікації – англійською, а також вміти працювати з освітніми інформаційними технологіями.

В 2018 році в навчально-виховній роботі кафедр ВНЗ України відбулися значні зміни. Змінено то оновлено законодавчу базу функціонування вищої освіти, зокрема роботи кафедр ВНЗ. Документами, що регулюють діяльність науково-педагогічного складу ВНЗ, є Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», «Положення про сертифікацію педагогічних працівників» тощо. Згідно з цими документами, перед учасниками освітнього процесу (в тому числі викладачів) постають стратегічні завдання – перехід до ступеневої системи підготовки фахівців з метою підвищення освітнього та культурного рівня суспільства, піднесення вищої освіти в Україні на рівень досягнень найбільш розвинених країн світу шляхом здійснення ряду міжнародних проєктів та інвестицій [4, 2, 5].

Оновлені закони передбачають значне розширення академічної організаційної та кадрової автономії вищого навчального закладу. Це надає більше можливостей для демократизації учасників освітнього процесу, в тому числі професорсько-викладацького складу кафедр.

Сьогодні в Україні спостерігається деякі негативні явища функціонування професорсько-викладацького складу. Через складні економічні умови в країні однією з проблем є низька оплати праці викладачів. У зв'язку з цим, виникло таке масове явище як робота за сумісництвом. Внаслідок цього

відбувається зниження творчого потенціалу викладачів, перенапруження інтелектуальних та фізичних сил. Також окремі представники професорсько-викладацького складу вдаються до додаткових заробітків, що підривають авторитет кафедри та вищої освіти в цілому (написання дипломних та курсових робіт на замовлення тощо).

У зв'язку з низькою оплатою викладацької роботи до навчального процесу залучаються не досить висококваліфіковані педагоги, які потребують значної теоретичної та методичної допомоги. Викладацька робота втрачає високий статус у суспільстві [6, с. 225]. Фінансові труднощі вищих навчальних закладів спричинили погіршення навчально-методичного забезпечення якості освітнього процесу та матеріально-технічної бази.

В той же час у роботі науково-педагогічного складу кафедр відбулися позитивні зрушення. За роки незалежності кафедри вищих навчальних закладів отримали більшу самостійність у формуванні навчальних програм, методів та форм викладання. Завдяки глобальній мережі Інтернет у науково-педагогічних працівників підвищився рівень доступу до світових інформаційних ресурсів, збільшилися можливості ознайомлення з організацією навчання у провідних університетах світу.

Після введення в Україні наукового ступеня «доктора філософії» для науково-педагогічних працівників з'явилося більше мобільності у європейському освітньому та науковому просторі. Також можна відзначити підвищення рівня внутрішньої мобільності національній системі освіти.

Позитивні зміни спричинила кредитно-модульна система, запроваджена згідно основних принципів Болонської декларації. Кредитно-модульна система сприяє переходу від колективних форм і методів роботи зі студентами до індивідуальних [7, с. 418–419].

На думку українських науковців І. Каленюк та О. Кукліна, сучасній системі вищої освіти притаманні інноваційні процеси, які зокрема впливають на роботу кафедр вищих навчальних закладів. До них відносяться [8, с. 256]:

– демократичні зміни діяльності вищих навчальних закладів і науково-педагогічних колективів, які формують

сучасне освітнє середовище на засадах освітніх альтернатив, суб'єктної взаємодії, гуманізації студентського життя, підвищеного попиту на рівень вищої освіти;

- децентралізацію вищої освіти, що активізує розвиток регіональних систем, забезпечує їм право самостійного визначення шляхів організації навчання та виховання студентів;

- необхідність оновлення системи професійної підготовки викладачів з урахуванням інноваційних перетворень і на основі запровадження альтернативних форм підготовки;

- необхідність проведення соціально-педагогічних ініціатив у відповідність до науково обґрунтованої системи управління інноваційними процесами;

- потребу збереження вітчизняних освітніх традицій вищої школи і пошуків механізмів їх трансформації новому соціально-технологічному середовищу;

- проведення освіти у відповідність до інформаційно-технологічних змін, зокрема впровадження дистанційних форм, віртуальних моделей навчання тощо;

- врахування нових навчальних технологій, що сформувалися в інших галузях науково-практичного знання — психології, соціології, лінгвістиці та інших;

- упровадження моніторингу як засобу діагностичного вивчення ефективності функціонування і розвитку вищого навчального закладу, науково-педагогічних процесів, навчальних досягнень і результатів розвитку студентів, професорсько-викладацького складу кафедр тощо.

До інших сучасних тенденцій, які суттєво впливають на діяльність науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів належать [9, 10]:

- реструктуризація української вітчизняної школи, зміна статусу та форм власності ВНЗ;

- перехід від знаннєвої парадигми до компетентісної, що передбачає впровадження інноваційних технологій навчання та методик;

- перехід до нової освітньої парадигми, що передбачає нові компетенції в професійній діяльності майбутніх фахівців.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи викладене, можна дійти до висновку, що

європейська спрямованість вищої освіти України зумовила необхідність певних змін у роботі кафедр ВНЗ. На основі узагальнення результатів дослідження можна зробити наступні висновки:

- інноваційні зміни, які відбуваються у сфері вищої освіти, потребують вирішення важливих питань забезпечення високої якості вищої освіти;

- ефективність якості вищої освіти значною мірою залежить від професорсько-викладацького складу кафедр;

- за роки незалежності України у роботі професорсько-викладацького складу кафедри відбулися як негативні, так і позитивні явища;

- важливо вдосконалити систему оплати праці викладачів вищих навчальних закладів, їх соціальне забезпечення, покращення умов їх професійної діяльності згідно європейських стандартів;

- ефективність використання сучасних інформаційних технологій потребує значної фінансової підтримки з боку держави, сучасного матеріально-технічного забезпечення тощо.

Список бібліографічних посилань

1. Декларація Всесвітньої конференції «Вища освіта у XXI столітті: підходи і практичні заходи» URL: <http://rc.edu.ru>.
2. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Енциклопедія освіти [енциклопедичне видання] / Національна академія педагогічних наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України; Положення від 27.12.2018 № 1190. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-p#n16>
6. Грищенко І. М., Захарін С. В., Кучеренко Д. Г. Економічні умови забезпечення якості освітніх послуг у системі вищої освіти [колективна монографія] / за ред. чл.-кор. НАПН України І. М. Грищенко. Київ: Педагогічна думка, 2012. 364 с.
7. Грищенко І. М., Захарін С. В., Кучеренко Д. Г. Економічні аспекти проблем розвитку вищої освіти в Україні [колективна монографія] / за ред. чл.-кор. НАПН України І. М. Грищенко. Хмельницький: ХНУ, 2010. 478 с.
8. Каленюк І. С., Куклін О. В. Розвиток вищої освіти та економіка знань: монографія. Київ: Знання, 2012. 343 с.
9. Марчук А. Глобалізація та її вплив на розвиток вищої освіти. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_1/Marchuk.htm.
10. Стрига Е. В. Ролі викладача вищого навчального закладу. *Наука і освіта*. 2013. № 5. С. 48-50.

References

1. Declaration of the World Conference "Higher Education in the 21st Century: Approaches and Practical Measures". Retrieved 3/01/2019, from: <http://rc.edu.ru>
2. The Law of Ukraine on Higher Education. Retrieved 3/01/2019, from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Education Encyclopedia. (2008). In V. G. Kremen. (Ed.). Kyiv: Jurinkom Inter
4. The Law of Ukraine on Education. Retrieved 3/01/2019, from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Regulations on the Certification of Pedagogical Staff. Retrieved 3/01/2019, from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-p#n16>
6. Gryshchenko, I. M., Zaharin, S. V., Kucherenko, D. H. (2012). In I. M. Gryshchenko (Ed.). *Economic Conditions of Providing Quality of Economic Services in the System of Higher Education*. Kyiv: Pedagogichna dumka (in Ukr.).
7. Gryshchenko, I. M., Zaharin, S. V., Kucherenko, D. H. (2010). In I. M. Gryshchenko (Ed.). *Economic Aspects of Higher Education Development Problems*. Khmelnytskyi: Khmelnytskyi National University (in Ukr.).
8. Kalenjuk I., Kuklin O. (2012). *Development of Higher Education and Economics of Knowledge*. Kyiv: Knowledge (in Ukr.).
9. Marchuk A. Globalisation and its Influence on the Development of Higher Education. / A. Marchuk. Retrieved 03/01/2019, from http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_1/Marchuk.htm.
10. Stryha E. V. (2013). The Role of Teachers of Higher Education Institutions. *Science and Education*, 5, 48-50.

BEBKO Svitlana,

Candidate of economic sciences,

Department of Business Foreign Language and International Communication,
National University of Food Technologies

MEANING OF A DEPARTMENT IN ASSURANCE OF QUALITY OF HIGHER EDUCATION

Abstract. Introduction. Today the system of higher education in Ukraine is under the influence of global trends. Under the conditions of competition in the world market of educational services, new requirements for the quality of higher education arise. Providing the quality of higher education has always been an important issue, but currently it is especially important for the integration of the national higher education into the European education space.

A special role for the performance of higher education establishments (HEEs) is played by the scientific-and-pedagogical staff of departments. It is well known that the training of highly skilled specialists is determined by the quality of the work of the scientific-and-pedagogical staff. Under modern conditions the requirements for the work of the department became complicated, new challenges and tasks were set. The meaning of the scientific-and-pedagogical staff in the search of forms and methods of improving the efficiency of the educational process is increasing.

A number of scientific works have been published on topical problems of the meaning of a department in assurance of quality of higher education. Ukrainian leading scientists – I. Gryshchenko, I. Kalenjuk, O. Kuklin, D. Kucherenko, I. Melnikova, A. Marchuk and others – study this problem.

The purpose is to generalize the theoretical foundations of functioning of departments in the system of higher education of Ukraine.

Results. Innovation processes that influence the work of departments of higher educational establishments include:

- democratic changes in the activities of higher educational establishments and scientific-and-pedagogical staff that form the modern educational environment on the basis of education alternatives, subject interaction, humanization of student life, increased demand for higher education;
- decentralization of higher education that activates the development of regional systems, provides them with the right to independently determine the ways of organizing students' education and upbringing;
- the need to update the system of teachers' training, taking into account innovative transformations and the introduction of alternative forms of training;
- the need to preserve the domestic educational traditions of higher education and to search for mechanisms of their transformation into a new socio-technological environment;

- education in accordance with information-and-technological changes, in particular, the introduction of remote forms of training, etc.;

- taking into account new educational technologies, which have been formed in other branches of scientific and practical knowledge;

- implementation of monitoring as a means of diagnostic study of the efficiency of the functioning and development of higher educational establishments, scientific-and-pedagogical processes, teaching staff of departments, etc.

The contemporary trends that have a significant effect on the activities of scientific-and-pedagogical staff of higher educational establishments are:

- restructuring of the Ukrainian national school, change of status and forms of ownership of higher educational establishments;

- the introduction of innovative teaching technologies and techniques;

- the transition to a new educational paradigm, which involves new competencies in future professionals' professional activities.

Conclusion. The European direction of higher education in Ukraine has caused certain changes in work of departments of higher educational establishments. The following conclusions have been made:

- innovative changes that take place in the field of higher education, require the solution of important issues of high quality of higher education;

- the quality of higher education depends to a large extent on the teaching staff of departments;

- during the years of Ukraine's independence both negative and positive phenomena took place in the work of the teaching staff of departments;

- it is important to improve the system of remuneration of teachers of higher educational establishments, their social security, improvement of conditions of their professional activity in accordance with European standards;

- the efficiency of using modern information technologies requires significant financial support from the state, modern logistics.

Keywords: department; higher education system; quality; higher educational establishments; key trends.

Одержано редакцією 28.01.2019
Прийнято до публікації 04.02.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-221-226
ORCID 0000-0002-5337-6613

ПАНИМАШ Юлія Вікторівна,

здобувач кафедри психології діяльності в особливих умовах,
Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
Національного університету цивільного захисту України
e-mail: hawaii-travel@ukr.net

УДК 378.018.8:614.84]

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ В ПРОЦЕСІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

На сучасному етапі розвитку педагогіки питання формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в процесі інтерактивного навчання не було досліджено. Статтю присвячено обґрунтуванню та побудові моделі досліджуваного феномену. Проаналізовано та досліджено погляди науковців на поняття «модель» та «моделювання». Розкрито дескриптивну, прогностичну і нормативну функції моделювання готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. Досліджено основні положення побудови моделі формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в процесі інтерактивного навчання. В статті зазначено що в педагогіці доречно вести мову про фрагментарно-предметне моделювання. Розроблена модель була умовно поділена на ряд блоків: цільовий, організаційно-технологічний, результативний. Проведено аналіз нормативно-правової бази та виділено основні управлінські функції як сукупність особливих дій та операцій, які відповідають специфіці управлінської діяльності оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. Зазначено, що функції і принципи управлінської діяльності узгоджуються із управлінськими якостями майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби. Розкрито критерії готовності до управлінської діяльності на основі яких у структурі досліджуваного феномена виокремлено провідні компоненти і показники. Описано високий, середній, низький рівні досліджуваного феномена. Встановлено, що трьохблокова модель стане основою для її практичного застосування у педагогічному експерименті формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в процесі інтерактивного навчання.

Ключові слова: модель; моделювання; готовність; фахівці оперативно-рятувальної служби.

Постановка проблеми. На жаль, ХХІ століття характеризується значним збільшенням кількості надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру, що без сумніву вимагає якісної підготовки майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. Від безперечного виконання функціональних обов'язків того, хто рятує життя інших, залежить значною мірою не лише кількість врятованих та постраждалих, а також матеріальні цінності суспільства [1]. Сьогодні не достатньо приділяється уваги дослідженню проблеми формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. Таким чином, виникає необхідність у розробленні моделі підготовки, яка б забезпечила формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. Ця проблематика частково розвинута в працях таких науковців як О. Дахин, Ю. Делимова, Є. Лодатко, І. Осадчий, Ю. Шапран, В. Штофф та ін.

Мета статті. Розглянути та обґрунтувати модель підготовки майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту

Виклад основного матеріалу дослідження. В сучасній педагогіці як експериментальній науці просліджується новітня тенденція – перехід від описовості до моделювання і прогнозування її результатів. У науковій літературі категорія «модель» розуміється як штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, маючи подібність до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому

вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта [2]. У педагогічному виданні модель (фр. *modele* – зразок) – це уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [3, с. 516]. Погоджуємося із І. Кульчицьким, що поняття «модель» та «моделювання» – невід'ємна частина наукових досліджень. Це й метод подання об'єктів, явищ і процесів, і засіб перевірки істинності теоретичних положень, чи експериментальне встановлення їх достовірності. Часто це єдиний спосіб ефективного розв'язування науково-технічних чи соціальних задач. Модель застосовують у випадках, коли експериментувати з об'єктом незручно чи неможливо [4, с. 273]. І. Кульчицький зазначає: «Сьогодні моделювання активно використовують у всіх галузях людської діяльності. Запит у пошуковій системі Google слів «модель» та «моделювання» дав відповідно: українською 639 тис. та 821 тис. посилань; німецькою – 223 млн. та 190 млн. посилань; англійською – 3830 млн., 126 млн. (*modelling*) та 216 млн. (*modelling*) посилань. Водночас, на думку автора, в україномовній літературі недостатньо публікацій, у яких ці два поняття розглядають в узагальнювальному аспекті [4, с. 274]». Таким чином, терміни «модель» і «моделювання» широко вживані не лише у вітчизняній науковій літературі, але й зарубіжній, причому залежно від обставин у них вкладається різний зміст.

В.С. Ільїн виділяє такі вимоги до моделі: модель повинна відобразити ступінь цілісності процесу або явища; дати опис умов і засобів протікання процесу; повинна будуватися структурно.[5]

С. Лисенко доводить, що процедура моделювання передбачає перетворення інформації у формі обмеження її різноманітності, якісного й кількісного упорядкування. Модель служить джерелом нової інформації і способом перевірки наявної. Подібність моделі й оригіналу за сукупністю ознак дозволяє використовувати модельну інформацію для побудови висновків про досліджуваний об'єкт – оригінал. Науковою основою перенесення знань із моделі на оригінал є теорія аналогії і теорії подібності. Сама аналогія можлива завдяки відносній стійкості си-

стем (модель – оригінал), що являє собою об'єктивне властивість предметів і явищ [6]. Отже, модель можна тлумачити як об'єкт-замінник об'єкта-оригіналу, що забезпечує вивчення істотних, із погляду дослідника, його властивостей.

Педагогічне моделювання сьогодні виступає як самостійний напрям дослідження, що має специфічні риси, які обумовлені особливостями змодельованих явищ. Ю. Делімова розглядає проблему значущості моделювання у практичній педагогіці та звертає увагу на функції моделювання: *deskриптивну, прогностичну і нормативну*. *Deskриптивна функція*, на думку автора, полягає в тому, що за рахунок абстрагування моделі дозволяють досить просто пояснити явища і процеси, за якими спостерігають. *Прогностична функція* моделювання відображає його можливість передбачати майбутні властивості й стан змодельованих систем. *Нормативна функція* моделювання дозволяє побудувати нормативний образ – бажаний із точки зору суб'єкта, інтереси й переваги якого відображені використовуваними критеріями. Таким чином, *deskриптивна, прогностична й нормативна функції* відкривають можливість створювати моделі педагогічних процесів у яких пояснюються педагогічні явища і процеси, передбачаються певні властивості, досягається конкретний результат.

Особливість педагогічних предметів моделювання полягає, на думку А. Дахина, в тому, що вони є реальними фрагментами педагогічної діяльності, що відтворюють певні функції і властивості вихідного (моделюючого) явища. Тому автор змінив термінологію, прийняту в загальному моделюванні, й відмовився від поняття «матеріально-математичні» і «фізичні» моделі, замінивши їх на «*фрагментарно-предметні*». Для конкретних експериментальних умов фрагментарно-предметне педагогічне моделювання у якості об'єкта дослідження виділяє один базовий або кілька аспектів-зрізів педагогічної реальності [7, с. 15]. Отже, в педагогіці доречно весту мову про фрагментарно-предметне моделювання, що стосується одного або кількох аспектів дослідження.

І. Осадчий наголошує на існуванні таких класів педагогічних моделей: як цінності; як системи; як процесу; як результату. Автор вважає, що для педагога найбільше цікавими із практичної точки

зору є два останні класи моделей, які часто використовуються у єдності [8]. Таким чином, найбільш доречними у практиці проведення педагогічних досліджень є розробка моделей, орієнтованих на процес і результат.

Отже, ґрунтовний аналіз сучасної наукової літератури з проблеми моделювання дав можливість сформулювати основні положення побудови моделі формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в процесі інтерактивного навчання, а саме:

- постановка мети моделювання, уточнення класу педагогічної моделі (як цінності; як системи; як процесу; як результату);
- вибір об'єкту фрагментарно-предметного моделювання і побудова його моделі, встановлення залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, змістовна їх інтерпретація;
- визначення параметрів об'єкта й критеріїв його оцінки, дослідження валідності моделі при розв'язанні поставлених завдань;
- застосування моделі в педагогічному експерименті;
- доведення результативності моделі, її коригування та остаточне конструювання.

Згідно окреслених етапів розробки моделі розпочато роботу з її побудови. У процесі дослідження уточнено клас педагогічної моделі – процесуально-результативний. Модель було умовно поділено на ряд блоків: *цільовий, організаційно-технологічний, результативний*. До першого – *цільового блоку* моделі віднесено наступні складові: мета, методологічні підходи, функції і принципи формування досліджуваного феномена, групи управлінських якостей. Метою, а відповідно й результатом дослідження стало *формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в процесі інтерактивного навчання*. Визначена мета узгоджувалася із обраними методологічними підходами дослідження: *системним* (як сукупність взаємопов'язаних між собою компонентів: мети, завдань, суб'єктів, педагогічних умов, етапів, методів і засобів навчання); *компетентнісним* (як процес комплексного засвоєння знань та спо-

собів практичної діяльності шляхом опанування відповідними компетентностями та досвідом); *аксіологічним* (як формування ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до світу, власної діяльності, до самого себе); *особистісно зорієнтованим* (як формування соціально й професійно важливих якостей фахівця, створення максимально сприятливих умов для прояву природних здібностей особистості); *акмеологічним* (як реалізації себе у професійній діяльності, досягнення найвищого ступеня особистісної і діяльнісної зрілості).

Організація управлінської діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту визначена Наказом Міністерства внутрішніх справ України від 07.10.2014 № 1032 (zareestrovano в Міністерстві юстиції України 04 грудня 2014 р. за № 1563/26340) «Порядок організації внутрішньої, гарнізонної та караульної служб в органах управління і підрозділах оперативно-рятувальної служби цивільного захисту Державної служби України з надзвичайних ситуацій» [9]. Із урахування основних положень нормативно-правової бази та етапів управлінського циклу (*аналіз, прогнозування, планування, організація, регулювання, контроль*) виділено основні управлінські функції як сукупність особливих дій та операцій, які відповідають специфіці управлінської діяльності оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, а саме: *соціально-мотиваційна функція* – стимулювання участі майбутніх фахівців у прийнятті ділових рішень, особиста зацікавленість у роботі, прагнення до успіху та співпраці; *аналітико-прогностична функція* – системне бачення досліджуваних об'єктів управління, визначення перспективних цілей, прогнозування вірогідних подій і майбутніх станів; *організаційно-партнерська функція* – зміцнення колективної згуртованості, відповідальності за виконання професійних обов'язків, спільна реалізація узгоджених планів, *регулятивно-контролююча функція* – перевірка фактичного стану справ та своєчасне виявлення відхилень в управлінській діяльності, розробка й реалізація коригувальних впливів).

Процес формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту можлива за умови його організації на основі певних принципів –

положень, вимог, відправного начала, які ставляться до учасників освітнього процесу. Основними принципами організації дослідження стали:

– *принцип моральної домінанти* – дотримання морально-етичних норм поведінки, превалювання партнерства, стриманості і прозорості в ділових відносинах і спілкуванні;

– *принцип послідовності реалізації управлінських функцій* – використання чітко продуманої і логічно взаємозумовленої системи професійної підготовки, наступності у прийнятті рішень і реалізації управлінських дій;

– *принцип гуманізму управлінської діяльності* – повага, милосердя та доброта у відношеннях до кожної особистості, врахування індивідуальних прагнень людей, їх цілей та інтересів, особистісної гідності;

– *принцип самореалізації в управлінській діяльності* – розкриття власного потенціалу саморозвитку, самопізнання, самовираження, творчість і активність.

Функції і принципи управлінської діяльності узгоджуються із *управлінськими якостями майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби*, а саме: *організаційні* (свідоме ставлення до управлінської діяльності, організованість, відповідальність), *лідерські* (управлінська підготовленість, емоційна врівноваженість і стресостійкість, волюва впливовість), *комунікативні* (комунікабельність, емпатійність), *соціально значущі* (рефлексивність, креативність, прагнення до розвитку й самовдосконалення).

Другий – організаційно-технологічний блок моделі включає: педагогічні умови, групи інтерактивних методів, що повинні використовуватися у дослідженні, етапи експериментальної роботи. У дослідженні виокремлено наступні педагогічні умови формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту засобами інтерактивного навчання, а саме: розвиток ціннісних орієнтацій і аксіосфери майбутніх курсантів, мотивоване їх залучення до інтеракції; організація освітнього процесу як засвоєння системних знань, умінь і навичок управлінської діяльності на основі творчої взаємодії і співпраці викладачів і курсантів, створення комфортних умов для навчання; використання у процесі навчання курсантів інтерактивних тех-

нологій, методів, технік, засобів навчання, що надають можливість моделювати типові ситуації управлінської діяльності оперативно-рятувальних підрозділів служби цивільного захисту; розробка навчально-методичного забезпечення інтерактивного навчання курсантів; забезпечення самореалізації суб'єктів освітнього процесу шляхом розкриття їх особистісного потенціалу та прояву управлінських якостей в інтерактивному навчанні.

Процес використання інтерактивних методів передбачає їх класифікацію. У дослідженні застосована класифікація методів інтерактивного навчання І. Плаксиної, яка поділяє їх на: *дискусійні*: модерація, групова дискусія, розбір ситуацій із практики (кейс-стаді), мозковий штурм, метод синектики (головний прийом – аналогії); *ігрові*: імітаційні (дослідження моделі), дидактичні й творчі ігри, ділові (є сценарій, у якому здійснюється побудова ланцюжка рішення), рольові (розширення поведінкового репертуару учасників за рахунок програвання ролей); *організаційно-діяльнісні* (спрямовані на пошук рішення із залученням реальних учасників процесу гри); *тренінгові* форми проведення занять, які можуть включати в себе перераховані вище методи навчання [10, с. 25].

Упровадження інтерактивних методів передбачало проведення формувального експерименту в три етапи: *стимулюючий* (розвиток професійної мотивації, аксіосфери курсантів, заохочення до інтеракції); *квазіпрофесійний* (розвиток управлінських знань, умінь і навичок у професійній підготовці; наближення теорії навчання до практичної діяльності; стимулювання активності й творчості), *аналітичний* (розвиток рефлексії, самовдосконалення власної управлінської діяльності).

Результативний блок моделі представлений такими елементами як структура досліджуваного феномена, його рівні, кінцевий результат.

Основними критеріями дослідження стали: *мотиваційна спрямованість*; *необхідні професійні знання, уміння і навички*; *емоційна стійкість і волюві зусилля*; *об'єктивність в оцінках і рішеннях та сформованість управлінських якостей*. На основі цих критеріїв у структурі досліджуваного феномена виокремлено наступні провідні компоненти і показники: *мотиваційно-ціннісний компонент* – наявність професійно значущих устано-

вок на управлінську діяльність, усвідомлення її цінностей); *когнітивно-діяльнісний компонент* – володіння системою професійних знань (основних нормативно-правових актів, інструкцій, посадових обов'язків та інших документів; мовно-комунікативних; конфліктологічних; психолого-педагогічних, навчально-методичних), умінь, навичок майбутньої управлінської діяльності (самостійно визначати цілі і завдання діяльності підрозділу, прогнозувати можливі результати управлінської діяльності, приймати оптимальні рішення і втілювати їх у життя); *емоційно-вольовий* – уміння контролювати свої емоції, здатність працювати в екстремальних умовах, уміння встановлювати дружні стосунки, здатність мобілізувати підлеглих на виконання прийнятих рішень; *рефлексивно-особистісний* – уміння адекватно оцінювати досягнуті результати, коригувати й розбудовувати діяльність підлеглих і власну діяльність; розвиток організаційних, лідерських, комунікативних, соціально значущих якостей.

Різні прояви показників готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту зумовляють рівні досліджуваного феномена, а саме:

– *високий рівень* – наявність професійно значущих установок й усвідомлення цінностей управлінської діяльності; володіння системою професійних знань управлінської діяльності, сформованість умінь контролювати свої емоції, працювати в екстремальних умовах, встановлювати дружні стосунки, мобілізувати підлеглих на виконання прийнятих рішень, адекватно оцінювати досягнуті результати, коригувати й розбудовувати діяльність підлеглих і власну діяльність; розвинутість організаційних, лідерських, комунікативних, соціально значущих якостей;

– *середній рівень* – епізодичне усвідомлення професійно значущих установок і цінностей управлінської діяльності; фрагментарність знань і недостатній розвиток умінь і навичок майбутньої управлінської діяльності, часткова сформованість умінь контролювати свої емоції, працювати в екстремальних умовах, встановлювати дружні стосунки, мобілізувати підлеглих на виконання прийнятих рішень; адекватно оцінювати досягнуті результати, коригувати й розбудову-

вати діяльність підлеглих і власну діяльність; недостатня розвинутість організаційних, лідерських, комунікативних, соціально значущих якостей;

– *низький рівень* – неусвідомлення професійно значущих установок і цінностей управлінської діяльності; відсутність знань, умінь і навичок майбутньої управлінської діяльності, несформованість умінь контролювати свої емоції, працювати в екстремальних умовах, встановлювати дружні стосунки, мобілізувати підлеглих на виконання прийнятих рішень; адекватно оцінювати досягнуті результати, коригувати й розбудовувати діяльність підлеглих і власну діяльність; не розвинутість організаційних, лідерських, комунікативних, соціально значущих якостей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, розроблена теоретична модель, що складається із трьох взаємопов'язаних блоків (*цільового, організаційно-технологічного й результативного*) стане основою для її практичного застосування у педагогічному експерименті, доведення її результативності, коригування та остаточного конструювання.

Список бібліографічних посилань

1. Горбаченко Ю.М., Панімаш Ю.В. Чинники оптимізації законності та службової дисципліни в органах та підрозділах цивільного захисту. Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції: наук. зб. 2018. Вип. 3 С. 100–104.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. Стандарты и мониторинг. 2003. №4. С. 21–26.
3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; [гол. ред. В. Кремень]. Київ : Юріком, 2008. 1036
4. Кульчицький І.М. Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка» Сер.: Інформаційні системи та мережі. 2015. №829. С. 273–284.
5. Ильин В.С. О концепции целостности учебно-воспитательного процесса. Волгоград, 1981. С. 5–14.
6. Лисенко С.О. Основні риси моделей і моделювання. Міжнародне агентство корпоративної безпеки. 2018. URL : <http://vabb.com.ua/news/risy-modely-modeluvania.html>
7. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике. Идеи и идеалы. 2010. № 1(3). Т. 2. С. 11–20.
8. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? Народна освіта. 2016. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969
9. Порядок організації внутрішньої, гарнізонної та караульної служб в органах управління і підрозділах оперативно-рятувальної служби цивільного захисту Державної служби України з надзвичайних ситуацій: наказ Міністерства внутрішніх справ України від 07.10.2014 № 1032

(zareestrovano v Minіsterstvi yustitsії Ukraїni 04 grudnia 2014 r. za № 1563/26340). 2014. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1563-14>

10. Плаксина И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании: метод. пособие. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. 163 с.

References

1. Gorbachenko Y.M., Panimash Y.V.(2018). Factors of optimization of legality and service discipline in civil protection bodies and units. *Actual problems of domestic jurisprudence*, 3. 100–104. (in. Ukr.).
2. Dakhin A.N.(2003). Pedagogical Modeling: Essence, Effectiveness and Uncertainty. *Standards and monitoring*, 4. 21–26. (in. Russ.).
3. Kremin V. (Ed.). (2008) *Encyclopedia of Education. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kiev: Yrikom. 1036 p. (in. Ukr.).
4. Kulchytsky I.M.(2015) Conceptualization of the concepts of "model" and "modeling" in scientific research. *Bulletin "Lviv Polytechnic" Ser: Information systems and networks*, 829. 273–284. (in. Ukr.).
5. Ilyin V.S. (1981) On the concept of the integrity of the educational process. 5–14. Volgograd. (in. Russ.).
6. Lysenko S.O. (2018) Main features of models and modeling. *International Agency for Corporate Security*. Retrieved from <http://vabb.com.ua/news/risy-modeluy-modeluvania.html>.
7. Dakhin A.N. (2010) Modeling in pedagogy. *Ideas and Ideals*. 1 (3), 11–20. (in. Russ.).
8. Osadchiy I. G. (2016) Pedagogical modeling: what is important to know a teacher? *Folk education*. Retrieved from <https://www.narodnaosvita.kiev.ua>
9. Procedure for the organization of internal, garrison and guard services in the management bodies and units of the emergency-rescue service of civil protection of the State Service of Ukraine for Emergency Situations (Law of Ukraine).
10. Plaksina I.V. (2014) Interactive technologies in education and upbringing: methodical nurse. Vladymyr. Publishing house of VISU. 163 p.(in. Russ.).

PANIMASH Yulia,

external doctorate student of Psychology of activity in special conditions Department,
Cherkassy Institute of Fire Safety Named after Chernobyl Heroes of National University of Civil Defense in Ukraine

THE MODEL OF FORMATION OF READINESS TO MANAGEMENT ACTIVITY OF THE FUTURE SPECIALISTS OF EMERGENCY RESCUE SERVICE CIVIL PROTECTION IN PROCESS OF INTERACTIVE LEARNING

Abstract. Introduction. The XXI-st century is characterized a significant increase of emergency situation that without a doubt requires qualitative trainings of the future specialists of emergency rescue service of Civil Protection. Nowadays is not enough given attention to research of problem of formation of readiness to management activity of the future specialists of emergency rescue service of Civil Protection. That's why arises necessity to develop model of training which would provide formation of readiness to management activity of the future specialists of emergency rescue service of Civil Protection.

Purpose. To consider and reasoning model of training of the future specialists of emergency rescue service of Civil Protection.

Results. "Model" and "modeling" speak as integral part of sciences research. Word "model" could interpret as object-substitutor of original object, that provide to study essential characters from researcher's point of view "model" serves as a source of a new information and as way to check available information. Scientific basis of transferring knowledge from model to original is a theory of similarity. Pedagogical modeling speaks as a independent course of research, that detects specific features which conditioned specifics of phenomenon. Pedagogical modeling performs row of functions (descriptive, prognostic, normative). In pedagogical research worthily to speak about fragmentarily substantive modeling, which concern one or few aspects of research. The most appropriate in practicing of pedagogical research is development of models which are oriented on process and result. In research is defined main position of construction of model of formation of readiness to manage activity of the future spe-

cialists of emergency rescue service of Civil Protection in process of interactive learning:

- Setting the goal of modeling, specification of the class of the pedagogical model (as value, as systems, as a process, as a result);
- Object selection of fragmentary subject modeling and create its model, dependence installation between main elements of object, and interpretation;
- Defining parameters of the object and criteria's of rating, model validity research when solving, tasks set;
- Model using in the pedagogical experiment;
- Proof of effectiveness of the model, its adjustment and final creation.

Originality. Developed model of formation of readiness to management activity of the future specialists of emergency rescue service of Civil Protection in process of the interactive learning as organization structure, that include interconnected combination of row of blocs (target, organizational and technological, productive). In the process of the research are specified the class of the pedagogical model – procedurally productive, and was traced integral between its elements.

Conclusion. Created model will be base for its practical using in the process of experimental work of formation of readiness to manage activity of the future specialists of emergency rescue service of Civil Protection.

Keywords: model, modeling, readiness, specialists of emergency rescue service

Одержано редакцією 28.01.2019
Прийнято до публікації 04.02.2019

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-227-231

ORCID 0000-0002-4862-5590

ЯРОЩУК Лілія Григорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет
e-mail: lilia_y77@ukr.net

УДК 371.134

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ (ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯНУША КОРЧАКА)

У статті проаналізовано поняття «моральна культура», проілюстровано, як на заняттях з історії педагогіки можна практично формувати моральну культуру майбутніх учителів початкової школи на прикладі педагогічної діяльності Януша Корчака. Запропоновано авторське визначення поняття «моральна культура майбутнього вчителя початкової школи».

Ключові слова: культура; мораль; моральна культура; моральні якості; моральні цінності; історія педагогіки; педагогічна діяльність; студенти.

Постановка проблеми. Нині перед вищою школою стоїть непросте завдання – сформувати освіченого, гуманного, відповідального, духовно багатого, благородного професіонала-педагога, який зможе на народних традиціях, власних прикладах виховати майбутнє покоління.

Аналіз останніх досліджень. На шляху розв'язання окресленої проблеми вже багато зроблено, зокрема, накопичено достатній досвід для формування педагогічної майстерності вчителя у ЗВО (І. Зязюн, В. Семиченко, Н. Тарасенко та ін.); професійно-педагогічної компетентності й культури (Н. Волкова, О. Дубасенюк, А. Коваль, О. Кочерга, А. Крамаренко, Ю. Кулюткін, В. Петляєва, О. Савченко, В. Семиченко, А. Троцько та ін.). Ці вчені ділилися досвідом вирішення проблеми моральної культури як складової професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи.

Метою статті є аналіз досвіду формування моральної культури як важливої складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення навчальної дисципліни «Історія педагогіки», зокрема крізь призму педагогічної діяльності Януша Корчака.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аби розкрити суть поняття

«моральна культура», проаналізуємо терміни «культура» та «мораль» у довідковій літературі. Поняття «культура» тлумачать по-різному. Ми поділяємо думку В. В. Петляєвої [9] про те, що в загальному контексті та найбільш ґрунтовніше поняття «культура» визначено в педагогічному словнику С. У. Гончаренка: «культура (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності» [1, с. 182].

В «Енциклопедії освіти» (лат. cultura) – обробіток, догляд, шанування, виховання, освіта, розвиток) – система програм людської діяльності, поведінки і спілкування людини для зміни та удосконалення суспільного життя в усіх його основних виявах [4, с. 439].

В «Українському педагогічному словнику» С. У. Гончаренка мораль – (лат. moralis – моральний, від mores – звичай) – одна з форм суспільної свідомості; система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей. Мораль виконує також пізнавальну, оціночну, виховну функції. Складовими моралі є моральна діяльність (вчинки, поведінка людини); моральні відносини, моральна свідомість. Норми і принципи моралі, моральні ідеали, почуття становлять систему моралі, яка визначає життєву позицію певної соціальної спільності чи індивіда, орієнтує їх у світ цінностей [1, с. 216].

В «Енциклопедії освіти» знаходимо термін «моральність». Автори зазначають, що він вживається, як синонім терміну «мораль. Моральність – одна з важливих сфер людських взаємин. ... є ключовим поняттям для морального виховання. ... Прояви моральності в життєдіяльності

конкретних індивідів визначаються як доброчесність, порядність, людяність» [4, с. 526–527].

Моральна культура вчителя специфічна за своєю суттю, що визначається особливостями педагогічної діяльності. Вважаємо, що всі змістові модулі навчальної дисципліни «Історія педагогіки» мають широкі можливості для того, аби формувати в майбутніх учителів початкової школи моральну культуру. Так, у змістовому модулі «Виховання, навчання й педагогіка зарубіжних країн XIX–XX ст.» розглядаємо питання «Гуманістична педагогіка Януша Корчака». Студенти залюбки готуються до практичних завдань, аналізують його діяльність, життєвий шлях. Ніхто не залишається байдужим до життя і творчості польського педагога. Для того, щоб орієнтувати студентів на духовно-моральні цінності, пропонуємо переглянути фільм «Довгий шлях до себе», прочитати твори «Як любити дитину», «Дитя людське», «Право на повагу». Звертаємо увагу студентів на те, що варто знати не тільки про Януша, а й Стефанію Вільчинську, без перебільшення – героїчну особистість. Стефанія – друг, соратник і помічник знаменитого польського педагога Януша Корчака. Це він йшов першим в колоні дітей, своїх вихованців з «Будинку сиріт», яких відправили в газову камеру на смерть. І загинув разом з ними. Дослідниця біографії Генріха Гольдшміта Йоанна Ольчак-Ронікер [6], (до речі, сама – 1934 року народження) – внучка Якуба Мортковича (видавця багатьох книг Корчака), донька Ханни Ольчак-Морткович (авторки першої біографії Корчака-Гольдшміта). Маленькою дівчинкою Йоанна бачила Корчака щойнайменше раз: наступного дня після падіння Варшави Корчак ненадовго зайшов до них додому – із босоногим хлопчиком на руках. Корчак боявся, що дитина не зможе пройти через руїни, де всюди було повно битого скла, тож треба було знайти якісь черевики. Можливо, саме ця зустріч безпосередньо спричинила особистий інтерес Йоанна Ольчак-Ронікер до постаті цієї людини-легенди, а відтак і те, що 2011 року Ольчак-Ронікер видала книгу «Корчак. Спроба біографії» – дослідження, сповнене сумніву і вагання, за духом, мабуть, найближче до «живого» Корчака-Гольдшміта; найбільш точне в деталях, обережне у висновках, найменш патетичне...[5]. Вона переконливо доводить, що насправді саме Сте-

фанія налагодила роботу притулку, а потім очолила його. І дала оголошення в газеті, що «Будинок сиріт» потребує лікаря. На нього відгукнувся Корчак, так вони познайомилися. Існують версії, що після цього він зайняв керівну посаду в притулку, а Стефанія допомагала і заміняла його під час Першої світової війни. Коли дітей відправили в Треблінку, Стефанія, так само, як і Януш, супроводжувала своїх вихованців. Хоча і в неї була можливість цього не робити і залишитися на волі живою. Януш Корчак очолив перший загін сиріт. А Стефанія – другий. Вони зустріли смерть разом.

Крім того, Маріанна Кіяновська [5] у своєму дослідженні стверджує (повторюючи думку багатьох сучасних біографів Корчака, дослідження яких, на жаль, в Україні наразі недоступні): Корчак (насамперед, як педагог) прожив би зовсім інше життя, якби поруч із ним не було цієї, без перебільшення, видатної жінки. На вісім років молодша за нього, Стефанія, коли вони вперше зустрілися пізньої осені 1908-го, мала 23 роки і фактично очолювала сиротинець єврейського Товариства допомоги сиротам. У неї була добра європейська освіта (природничі науки в Льежському університеті, Бельгія), а також вроджена здатність до «педагогічної любові» – не сентиментальної, а діяльної. Зрештою, це саме вона майже на чверть століття взяла на себе всю рутину управління інтернатом-сиротинцем, а коли наприкінці тридцятих на три місяці вибралася в Палестину, то передала свої повсякденні обов'язки не одній, а чотирьом спеціально підготовленим помічницям. Пліч-о-пліч Корчак-Гольдшміт та Стефанія Вільчинська пройшли весь шлях від створення Дому сиріт (Корчак формально очолив його у 1910 році – ще в старому приміщенні; був його директором з жовтня 1912 року – і до листопада 1940 року, коли Дім сиріт знаходився на вул. Крохмальній, потім, вже в гетто, – коли сиротинець розташовувався на вул. Хлодній, а також на Сенній-Сліській) – до 5 серпня 1942 року. Вільчинська весь цей час, тобто понад тридцять років, була співдиректором інтернату (а для дітей – «серцем, мозком, нянькою, матір'ю», яка «все бачила, все чула, все знала»). Підкреслю: Стефанія розділила долю із долею Корчака в усьому («без неї я нічого не зумів би») – аж до газових камер у Треблінці. Тому оцінювати педагогічний доробок Корчака без розуміння ролі, яку

відіграла Стефанія Вільчинська у втіленні його педагогічних ідей та в його житті, – категорично не можна. Крім дарчого автографу Корчака («хлопчика номер 51») для «панни Стефи» на сигнальному примірнику «Короля Мацюся Першого» (з датою 25 жовтня 1922 року), не збереглося жодного, навіть короткого листа, який дозволив би зрозуміти, чи кохали вони одне одного. І діти, і стажери (бурсаки) Дому сиріт, і приятелі, і навіть найближчі друзі Януша Корчака та «панни Стефи» – усі запевняють, що вони все життя спілкувалися лише офіційно, звертаючись одне до одного на «пан» і «панна» (згодом – «пані»). З іншого боку, зважаючи на те, яке життя вони прожили – і як вони його прожили, напевно, варто визнати, що вони були одне для одного найріднішими і найближчими людьми, однодумцями, вірними і надійними ополічниками. У зв'язку з цим надзвичайно суттєво, що в травні 1939 року Вільчинська повертається з відносно благополучної Палестини в Польщу (на той час уже припинила своє існування Чехословаччина, Європу лихоманило, усім було зрозуміло, що скоро почнеться Друга світова війна). Але Вільчинська не могла покинути Корчака і дітей. «Мої діти – у Варшаві. Там – моє місце». Поза сумнівом, це був свідомий і відповідальний вибір Стефанії Вільчинської – залишатися з дітьми до останнього. Такий же вибір – до кінця бути з дітьми – зробили сотні безіменних для нас вихователів єврейських сиротинців у Варшаві та інших містах (тільки з Варшавського гетто в Треблінку, починаючи з п'ятого серпня, було вивезено дев'ять єврейських інтернатів і притулків для бездомних дітей і сиріт). Тож легенда про Корчака, який мав змогу врятуватися, але відмовився від цього шансу, – трагічна і прекрасна, однак не більш ніж легенда. Дійсність же була такою, що врятуватися з гетто, принаймні на початках, міг далеко не тільки Корчак: доступними були фальшиві документи, чиновники і поліцейські залюбки брали хабарі (коли Корчак потрапив у тюрму, у Павяк, його викупили впливові друзі, заплативши тридцять тисяч злотих). Проте організувати втечу майже двохсот сиріт було справді ніяк не можливо.

Іще декілька дрібних фактів. Вони творять альтернативу популярній легенді про Корчака. Йдеться про останній похід дітей від інтернату до потяга на Треблінку. А легенда така: св'ятково одягнені

діти, залиті сліпучим сонячним сяйвом, колоною по четверо церемоніально проходять вулицями Варшави – майже три кілометри, аж до товарних вагонів. Діти йдуть і співають. У їхніх руках – улюблені іграшки і кошики із водою і хлібом – так, ніби вони зібралися на пікнік. В одного з дітей – зелений прапор Короля Мацюся (але з вишитою на полотнищі зіркою Давида). Поліцейські, розчулені цим величним видовищем, віддають процесії честь. Цікаво, що свого часу знайшлося навіть декілька свідків, які, хоч із розбіжностями в деталях, доволі точно повторювали: дисциплінована, струнка колона сиріт, які йшли по двоє та по четверо й голосно і дзвінко співали; Януш Корчак із двома дітьми на руках; гітлерівець-таємний симпатик Корчака, який в останню хвилину намагається його врятувати... Ця легенда перекочувала в окремі життєписи Корчака, заповнила уяву сотень тисяч людей, зрештою, навіть Анджей Вайда якраз так і змальовує трагічну процесію мешканців Дому сиріт. Але щоденник Корчака спростовує цю версію перебігу подій, він фіксує подробиці, які у своїй сукупності дають картину цілком іншу, ніж та, у яку всі так звикли вірити. Насамперед, Корчак пише, що після місяця, проведеного в тюрмі, в нього страшенно похитнулося здоров'я: стали дуже пухнути ноги, у легенях під час обстеження медики виявили рідину (аж до рівня четвертого ребра). Крім того, Корчак мав досить тяжку грижу. Не кажучи вже про страшну виснаженість внаслідок тривалого голоду. Насправді він на силу вдягався без сторонньої допомоги. Його підопічні теж були дуже ослаблені, вони буквально за декілька тижнів стали млявими і сумними. Персонал Дому сиріт робив усе можливе, тож діти ще не вмирили з голоду, але 15 липня Корчак записав, що «Дім Сиріт тепер – дім старих» [5].

На практичному занятті студенти обговорюють і висловлюють власну думку щодо десяти заповідей для батьків Януша Корчака, за допомогою граф-схеми [11, с. 352–353] узагальнюють вивчення педагогічної діяльності й наукового доробку Януша Корчака, показують різноплановість, багатоаспектність, гуманістичне спрямування його педагогічних ідей. Окреслюють коло проблем, які найбільш повно розкриті в педагогічній концепції вченого [2, с. 229]. Підбивають підсумки, малюючи плакат на основі головного по-

стулату виховної системи Я. Корчака «Дитинство – абсолютна цінність».

Висновки. Основу моральної культури педагога становить любов до дітей. В. Сухомлинський пов'язує моральну культуру вчителя не тільки зі здатністю, умінням збуджувати, формувати духовне начало в дитячій душі, виробляти в неї почуття індивідуальної і колективної відповідальності, а й з власним щастям [8, с. 175]. Підкреслюючи, що немає і не може бути виховання в дусі гуманізму без любові й поваги до вихованців, педагог-класик стверджує, що необхідно бачити перед собою не просто школяра, а людину. Без чуйного, дбайливого ставлення вихователів до честі й гідності учня немислиме ні формування високого почуття громадянського обов'язку, ні елементарної дисципліни. Не випадково В. Сухомлинський писав: «Що найголовніше було в моєму житті? Без роздумів відповідаю: любов до дітей» [10].

Вважаємо, що, вивчаючи педагогічну діяльність відомих педагогів, студенти практично формують свою моральну культуру. Зважаючи на це, пропонуємо таке визначення. *Моральна культура майбутнього вчителя початкової школи – це сукупність принципів, норм, правил, усталених народних надбань у вихованого, освіченого, гуманного, відповідального, благородного, духовно багатого педагога-професіонала, націлених на добропорядність, свідомі людські взаємини.*

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні критеріїв сформованості моральної культури майбутніх учителів початкової школи.

Список бібліографічних посилань

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. С. 182; 216.
2. Демченко О. П. Практикум з історії педагогіки. Київ: Слово, 2012. С. 229–232.

3. Донцов А. В. Моральна культура вчителя монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. 240 с.
4. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 439; 526–527.
5. Кіjanовська М. Януш Корчак. URL: <http://artvertep.com/print?cont=21273>
6. Ольчак-Ронікер Й. Януш Корчак. Сторінками біографії. Київ: Дух і літера, 2012. 504 с.
7. Корчак Я. Як любити дитину. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2016. 207 с.
8. Кочерга О. Виховання моральної культури майбутнього вчителя засобами української етнопедагогіки. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць*, 2014. Вип. 13. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2008. С. 172–178.
9. Петляєва В. В. Моральна культура як основа формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов. *Наукові записки: збірник наукових статей*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 121. С. 175–181.
10. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. *Вибрані твори: в 5-ти т.* Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 230.
11. Ярошук А. Г. Історія педагогіки: навч.-метод. комплекс. Бердянськ: ФО-д П Ткачук О. В., 2014. 416 с.

References

1. Goncharenko S. U. Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv, 1997. P. 182; 216
2. Demchenko O. P. Workshop on the history of pedagogy. Kyiv, 2012. P. 229–232.
3. Dontsov A. V. The moral culture of a teacher monograph. Kharkiv, 2008. 240 p.
4. Encyclopedia of Education / Heads. edit V.G. Kremen. Kyiv, 2008. P. 439; 526–527.
5. Kijanovsky M. Janush Korchak. URL: <http://artvertep.com/print?cont=21273>
6. Olchak-Roniker Y. Janusz Korczak. Biography pages. Kyiv: Spirit and Letter, 2012. 504 p.
7. Korczak J. How to love a child. Kharkiv, 2016. 207 p.
8. Kocherda O. Education of the moral culture of the future teacher by means of Ukrainian ethnopedagogy. *Origins of pedagogical skill: a collection of scientific works*, 2014. Vol. 13. Poltava, 2008. P. 172–178.
9. Petlyayeva V. V. Moral culture as the basis for the formation of the personality of the future teacher of foreign languages. *Scientific notes: a collection of scientific articles*. Kyiv, 2014. Vol. 121. P. 175–181.
10. Sukhomlinsky V. O. How to raise a true person. *Selected works: in 5 t.* Kyiv: Soviet school, 1976. T. 2. P. 230.
11. Yaroshuk L. G. History of pedagogy. Berdyansk, 2014. 416 p.

YAROSHCHUK Liliya,

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D, Associate Professor,
Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk

THE MORAL CULTURAL UPBRINGING OF FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL IN PROGRESS THE STUDY OF HISTORY OF PEDAGOGY (PEDAGOGICAL ACTIVITY OF JANUSZ KORCZAK)

Abstract. Introduction. Nowadays universities face the complicated task – to form a well-educated, humane, responsible, spiritually rich, noble professional teacher who will be able to bring up a future generation with the help of folk traditions and own examples.

The purpose of the article is an analysis of experience of the moral culture formation as an important component of professional preparation of future teachers of elementary school in the process of studying of the educational discipline "History of pedagogy", in particular through the prism of pedagogical activity of Janusz Korczak.

Results. The moral culture of teacher in fact is specific and is determined by the features of the pedagogical activity. We consider that all semantic modules of educational discipline "History of pedagogy" have wide possibilities for the formation of moral culture for the future teachers of elementary school.

The term "moral culture" is analyzed in the article, it is also illustrated on the example of pedagogical activity of Janusz Korczak how to form the moral culture of future teachers of elementary school practically during the pedagogy history lessons.

Originality. It is emphasized in the research that Stephanie is a friend, comrade and helper of the famous Polish teacher Janusz Korczak. He was the one to go first in the column of children, pupils from the House of orphans who were sent into a gas chamber to death. He perished together with them.

We do not have to forget that actually Stephanie was the exact person to establish the work of refuge and she managed the institution later. Then she announced in a newspaper that the House of orphans needs a doctor. Korczak responded to the request so they became acquainted. There are versions that after that he held the leading position in refuge and Stephanie helped him with work shifts during the World War One.

She also went to Israel but after hearing about the approaching disaster she came back to Poland, to the House of orphans. When children were sent to Treblinka, Stephanie, the same as Janusz, accompanied the pupils. Though she had possibility not to do it and remain alive and free. Janusz Korczak led the first detachment of

orphans. Stephanie was responsible for second. They met death together. Students form moral culture due to the example of the personal tragedy and activity of these people.

Conclusion. In our opinion, the study of the pedagogical activity of famous teachers helps students to form the moral culture practically. We take it into account and offer such definition. A moral culture of future teacher of the elementary school is a combination of principles, norms, rules, folk acquisitions for the well-educated, humane, responsible, noble, spiritually rich professional teacher, directed to the respectability and conscious human mutual relations.

Keywords: culture; moral; moral culture; moral qualities; moral values; history of pedagogies; pedagogical activity; students.

Одержано редакцією 17.01.2019
Прийнято до публікації 21.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-231-238

ORCID 0000-0002-6739-4089

ГРИЩЕНКО Тетяна Андріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики і хореографії,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

e-mail: grichenko.nataly83@gmail.com

УДК 378.015.31:7

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті актуалізовано проблему естетичного виховання та зосереджено увагу на питаннях, пов'язаних з упровадженням його в навчальний процес сучасного освітнього закладу. Висвітлено зміст та особливості сучасного естетичного виховання в системі професійної підготовки фахівців педагогічного профілю. Зважаючи на дослідження Л. Масол, зазначено, що естетичне виховання майбутніх фахівців необхідно розглядати в широкому значенні, як формування естетичних якостей особистості через залучення до цінностей мистецтва вітчизняної і світової культури та у вузькому (педагогічному), як забезпечення спеціально організованих умов для духовного збагачення особистості засобами мистецтва, формування естетичної культури, світоглядних уявлень, ціннісних художніх орієнтацій у соціокультурному просторі. Надано оцінку виховній діяльності естетичного спрямування у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» на факультеті початкової, технологічної та професійної освіти, зауважено, що серед пріоритетів виховної роботи на факультеті важливим є створення гуманістично зорієнтованого середовища для активної життєдіяльності студентства, спрямованого на творчий саморозвиток і самореалізацію особистості, насамперед, у процесі культурно-естетичної діяльності, що сприяє переходу студентів в активний суб'єкт виховання, спрямовує на підвищення рівня естетичної культури, дозволяє визначати й використовувати творчий потенціал студентів.

Ключові слова: естетичне виховання; заклад вищої освіти; фахівці педагогічного профілю; викладачі; куратори.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку вищої школи особливого значення набуває орієнтація вищої освіти в Україні на культуротворчий та особистісно-розвивальний простір, у якому особистість є суб'єктом професійного становлення та саморозвитку. Саме на забезпечення цього простору скеровано ідеї та положення, викладені в державних нормативно-правових документах України з проблем освіти, отже, й естетичного виховання молоді: законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. тощо. Так, у Законі України «Про вищу освіту» (зі змінами, 2017) зазначено, що основними завданнями закладу вищої освіти є: «...збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства; поширення знань серед населення, підвищення освітнього й культурного рівня громадян; налагодження міжнародних зв'язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури...» [1]. На основі зазначених документів розроблено Національну державну комплексну програму естетичного

виховання (І. Зязюн, О. Семашко, 1994), Комплексну програму художньо-естетичного виховання в загально-освітніх та позашкільних навчальних закладах (А. Масол (наук. керівник), Н. Ганнусенко, О. Комаровська, С. Ничкало, О. Онищенко, В. Рагозіна, 2004), Концепцію єдиної системи естетичного виховання (М. Опанащук, 1998), Концепцію професійно-художньої освіти (В. Радкевич, 2000), Концепцію художньо-естетичного виховання учнів (А. Масол, 2002) тощо. Зокрема, автори «Національної державної комплексної програми естетичного виховання» І. Зязюн, О. Семашко орієнтували на формування високих духовних запитів й естетичних смаків, ґрунтовне ознайомлення молодого покоління з кращими досягненнями вітчизняної та світової культури, наповнення гуманістичним змістом професійних знань, формування професійно значущих естетичних якостей і художніх здібностей, вироблення активного творчого ставлення до навколишньої дійсності, спроможності знаходити прекрасне в житті та професійній діяльності тощо [2]; В. Радкевич у «Концепції професійно-художньої освіти» акцентувала на необхідності формування естетичної культури як однієї зі складових професійної підготовки майбутнього викладача [3, с. 44].

Загальновідомо, що успішне виховання в закладах освіти реалізується через навчально-виховного процес, який можливий у процесі усвідомлення педагогами важливості виховної роботи поряд із викладанням навчальних дисциплін. Зазначимо, що для більшості студентів метою навчання в закладі вищої освіти (далі ЗВО) є опанування професійних знань. Проте зауважимо, що навчання в університеті це не лише підготовка до майбутньої професійної діяльності, а й формування характеру, морально-ціннісних, емоційно-чуттєвих та естетичних орієнтирів тощо. Тому в ЗВО необхідно продовжувати роботу щодо формування у студентів естетичного ставлення до різних предметів та об'єктів дійсності, довкілля, людей і їх естетичних потреб, поглядів, смаків, ідеалів, переконань, прагнення долучатися до світу цінностей мистецтва, стати прекрасним тілесно й духовно, актуалізувати художньо-естетичні здібності тощо.

Отже, актуальною стає проблема розробки теоретичного обґрунтування

естетичного виховання в контексті сучасних потреб українського суспільства, концептуальних засад формування естетичної культури майбутнього педагога, необхідності в теоретичному обґрунтуванні наявних концепцій, які враховують естетичний розвиток майбутнього фахівця, розгляду конкретних шляхів та засобів естетичного виховання під час аудиторної та позааудиторної діяльності тощо.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Історичний аналіз наукової літератури свідчить, що засади естетичного виховання висвітлено в працях видатних педагогів А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та ін., що визначили основні поняття, на які потрібно спиратися під час побудови основ естетичного виховання. Зважаючи на аналізований матеріал, деякі аспекти проблеми естетичного виховання порізно досліджували філософи, історики, психологи, педагоги. Важливе значення для дослідження проблеми естетичного виховання мають: філософські аспекти естетичного виховання (В. Асмус, Ю. Борєв, І. Гончаров, Є. Громов, М. Киященко, А. Левчук, М. Овсянников, В. Ядов та ін.); культурологічні аспекти (В. Біблер, О. Будник, О. Жорнова, А. Левчук, В. Малахів, О. Чернова, Н. Якса та ін.); соціологічні аспекти (В. Дряпіка, Є. Квітковський, А. Комарова, Н. Крилова, О. Семашко та ін.); психологічні аспекти естетичного виховання (С. Анан'їн, І. Бех, П. Блонський, А. Божович, А. Виготський, О. Кононко, О. Леонтєв, С. Максименко, Б. Теплов, О. Чебикін, Г. Шингаров, П. Якобсон та ін.); педагогічні аспекти (Є. Антонович, О. Глузман, О. Дем'янчук, І. Зязюн, В. Кузь, А. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, С. Скрипникова, В. Титаренко, О. Щолокова та ін.).

Проблему естетичного виховання студентської молоді у вищій школі досліджували А. Олексюк, Х. М. Д. Бані-Ісса, А. Глазунова, І. Корольова, В. Кудін, Т. Кутузова, С. Мельничук, Г. Падалка, О. Рудницька, І. Ушакова, Г. Шевченко та ін. Так, І. Ушакова зазначила, що «нині естетичне виховання студентів у вищому навчальному закладі розглядається як продовження концепції гуманітаризації й гуманізації освіти, спрямованої на розкриття творчого потен-

ціалу людини, формування в неї образу зовнішньо й внутрішньо досконалої людини» [4, с. 38].

Мета статті. Висвітлити зміст та особливості сучасного естетичного виховання в системі професійної підготовки фахівців педагогічного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо ключову дефініцію дослідження – «естетичне виховання». Під час ознайомлення з інформаційно-довідниковими джерелами, роботами вчених, науковців було виявлено різноманітні трактування сутності поняття «естетичне виховання». Так, в інформаційно-довідникових джерелах «естетичне виховання» – це: «формування у людини здатності сприймати мистецтво та прекрасне, що існує у творіннях людини та природі» (Філософська енциклопедія) [5, с. 570]; «система заходів, спрямованих на вироблення в людини здатності сприймати, правильно розуміти, цінувати і створювати прекрасне й піднесене в житті та мистецтві» (Естетика: словник найбільш уживаних термінів) [6, с. 14]; «формування естетичного досвіду особи, необхідного для її самоствердження» (Педагогічний словник) [7, с. 175]; «складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямованого на формування і виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини» (Український педагогічний словник) [8, с. 119].

У працях учених зазначено, що естетичне виховання – це: «вплив на розвиток особистості всієї навколишньої дійсності, її естетичної значущості для людини; залучення людини до художньої культури; спеціальна система заходів у структурі художнього життя суспільства, спрямованих на поширення знань про мистецтво, на розвиток художньої самодіяльності тощо» (Л. Артемова, О. Чинаєва) [9]; «процес опредметнення і присвоєння суб'єктом естетичних цінностей через формування естетичного ставлення до них і активізації творчої художньо-естетичної діяльності» (Г. Шевченко) [10].

Освітня програма підготовки фахівців педагогічного профілю передбачає розвиток в особистісному та професійному плані, набуття спеціальних знань, умінь та навичок, формування

освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній галузі, систем управління та організації праці в умовах ринкової економіки. Проте не меншої уваги потребує становлення духовної та естетичної сфери майбутніх фахівців.

Естетичне виховання студентської молоді, за визначенням сучасних науковців, дослідників – це: процес набуття мистецьких знань і вмінь; засіб особистісного розвитку на підставі виявлення: творчих можливостей майбутніх фахівців, їхніх професійних здібностей, музичних, естетичних потреб та інтересів, що ґрунтуються на історичному досвіді свого народу, прийнятті полікультурного простору, ціннісному ставленні до етнонаціональної специфіки (О. Кедіс, Н. Шарата) [11]; цілеспрямований процес, покликаний розвивати сучасну суспільно та творчо активну людину зі свідомою життєвою позицією, сформованою на прикладах вічних людських цінностей і високої культури, здатну критично сприймати дійсність та приносити красу в процес і результат життєдіяльності у всіх її виявах (Т. Батрак) [12].

Поділяючи думку Л. Масол, зазначимо, що естетичне виховання майбутніх фахівців необхідно розглядати в широкому значенні – формування естетичних якостей особистості через залучення до цінностей мистецтва, вітчизняної та світової культури та у вузькому (педагогічному) – забезпечення спеціально організованих умов для духовного збагачення особистості засобами мистецтва, формування естетичної культури, світоглядних уявлень, ціннісних художніх орієнтацій у соціокультурному просторі [13].

Проаналізувавши погляди вчених, констатуємо, що важливими завданнями естетичного виховання студентської молоді є формування естетичних понять, поглядів і переконань (розуміння прекрасного, уміння давати правильну естетичну оцінку фактам, явищам, процесам тощо); творчих здібностей, естетичних мотивів, інтересів; потреби художнього саморозвитку; художньо-естетичних смаків і почуттів, переживань, реакцій; гідного естетичного ідеалу та вміння бачити красу творчості; естетичного сприйняття, умінь і навичок творити

прекрасне в житті; забезпечення методичної та теоретичної готовності випускників ЗВО проводити естетичне виховання в подальшій роботі; удосконалення художньої грамотності, ознайомлення з національною і світовою культурною спадщиною, із сучасним мистецтвом тощо.

Метою естетичного виховання у ЗВО є формування в майбутнього фахівця естетичної культури – здатності до естетичного освоєння довкілля, повноцінного сприймання, правильного розуміння прекрасного в мистецтві й житті, прагнення й уміння будувати своє життя та діяльність за законами краси. Кінцева мета естетичного виховання – «формування готовності особистості до естетичної діяльності як важливого компонента естетичної культури» [11, с. 400]. Різновидами цієї діяльності є: організація естетичного середовища, в якому знаходиться особистість; конкретна творча діяльність у галузі мистецтва; пропаганда мистецтва та естетичних ідеалів; естетична виразність у навчальній, виробничій та побутовій діяльності; виявлення естетичної культури у взаєминах із людьми [11].

Основними естетичними компонентами, які лежать в основі здійснення естетичного виховання в освітньому процесі вищої школи є: естетична спрямованість взаємодії викладача й студента, повне порозуміння та естетичні переживання під час діалогової форми спілкування; естетичний світ, загальна культура, інтелектуальність викладача й студента; естетичні аспекти змісту освіти, які потребують естетичного сприймання на аксіологічних та гедоністичних основах як естетичної цінності; краса педагогічної дії (І. Зязюн); педагогічний процес має риси художнього образу, твору мистецтва (Д. Каган); емоційна насиченість, витонченість, естетична виразність викладу матеріалу; культура думки й краса слова; мажорна, поетична тональність навчального процесу; образність мислення, постійне спілкування з мистецтвом як засобом пізнання та естетичних переживань [14, с. 12].

Формування естетичної культури і творчих здібностей має відбуватися в гармонійній співпраці керівників закладу освіти, викладачів, куратора академічної групи (тьютора, наставника) та студента. У межах педагогічного процесу

ЗВО відбувається взаємодія між керівництвом закладу освіти, викладачами, куратором – суб'єктами естетичного виховання та студентами – об'єктами виховання. Така діяльність знаходиться прямо залежно від того, як вона організована.

Значна роль в естетичному вихованні майбутнього педагога належить інституту кураторів. Саме від особистісно-професійних та організаторських якостей куратора залежить професійне та особистісне становлення студентської молоді, «формування моральної й естетичної культури, утвердження у свідомості принципів загальнолюдської моралі, розвиток зрілих естетичних смаків, потреб та інтересів, вироблення вміння правильно оцінювати і творити добро та красу» [15, с. 14].

Ефективність естетичного виховання студентів значно залежить від умілого використання викладачами, куратором різноманітних форм і методів роботи: кураторські години, круглі столи, бесіди, диспути, дискусії, конференції, ділові й рольові ігри на етичні теми, театралізовані вистави, концерти, творчі конкурси, музичні вітальні, вечори мистецтв, виставки творчих робіт тощо. Основними засобами естетичного виховання студентів є: навчання, праця, побут, спілкування, творчість, література й мистецтво тощо.

Так, у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» на факультеті початкової, технологічної та професійної освіти значну увагу приділено вихованню в студентів високої культури й естетичних смаків. Серед пріоритетів виховної роботи на факультеті важливим є створення гуманістично зорієнтованого середовища для активної життєдіяльності студентства, спрямованого на творчий саморозвиток і самореалізацію особистості, насамперед, у процесі культурно-естетичної діяльності, що сприяє переходу студентів в активний суб'єкт виховання, спрямовує на підвищення рівня естетичної культури, дозволяє визначати й використовувати творчий потенціал студентів.

Куратори будують свою роботу на основі концепції виховної системи закладу освіти, плану загальних заходів студентського активу, з урахуванням рекомендацій Міністерства освіти і науки України, а також особливостей складу групи за такими напрямками: нав-

чальна, організаційна робота; національно-патріотичне, інтелектуально-духовне, громадянсько-правове, моральне, екологічне, естетичне, трудове, економічне виховання, фізичне виховання та утвердження здорового способу життя.

Естетичне виховання передбачає: розвиток естетичних потреб і почуттів, художніх здібностей і творчої діяльності; формування в молоді естетичних поглядів, смаків, які ґрунтуються на українських народних традиціях та кращих надбаннях світової культури; вироблення вмінь примножувати культурно-мистецькі надбання народу, відчувати й відтворювати прекрасне в повсякденному житті. У межах завдань естетичного виховання на факультеті проведено святковий захід «Україно мила, уся твоя родина до Знань Криниці знову спрагло йде», кураторську годину – урок державності «Ми народились, щоб здобути свободу, щоб жити в гідності в рідному краю», знайомство студентів з історією міста, в якому вони будуть навчатися «Слов'янськ дарував їм натхнення», акцію з благоустрою території біля навчального корпусу «Я – громадянин, я – патріот, я – житель свого міста», конкурс виробів із природничого матеріалу «Знов вересень ступає на поріг», святкування Дня працівника освіти України «Учителем не кожен може бути», «Нащадки козацької слави» – книжкова виставка в бібліотеці, конкурс-огляд «Дебют першокурсника», Міжнародний день студента «Зі святом тих, хто здобуває «вищу», від вас залежить майбуття», літературний флешмоб «Пам'ятаймо про наших героїв, що за волю поклали безцінне життя!», студентська гуморина «Вибух сміху», загальноуніверситетський відкритий фотоконкурс «Світ очима студентів» тощо.

Вибір і створення різноманітності форм естетичного виховання (традиційних та інноваційних) у ЗВО визначається творчим підходом викладачів, кураторів. Для високої ефективності естетичного виховання студентів на факультеті створено естетично привабливу обстановку, забезпечено високу естетичну культуру виховних заходів, залучено до проведення заходів відомих людей із галузі культури, організовано екскурсії до музеїв, театрів, кіно, зустрічі з художниками, літераторами, модельєрами тощо.

Із метою покращення виховної роботи й естетичного виховання керівництво

закладу освіти, викладачі, куратори сприяють залученню студентів до класичного театрального мистецтва (в університеті створено театральну творчу майстерню, яка успішно діє та презентує свої вистави на виховних заходах); вокального ансамблю «Веснянка», оркестру народних інструментів, хору; Всеукраїнського конкурсу-фестивалю вокального мистецтва «Europeanway / Європейський вектор – 2018» (популяризація найкращих зразків професійного вокального мистецтва, створення для молоді можливості творчого спілкування, розширення обміну духовними цінностями, зміцнення міжнародних культурних зв'язків, взаємозбагачення культурних традицій); Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми технологічної, професійної освіти, культурології та дизайну» (свято зустрічі викладачів, учителів, працівників закладів культури, нинішніх студентів і випускників різних років); Регіональної (не)конференції міжнародного вчительського руху EdCamp – MiniEdcampSloviansk (мета – сприяння виробленню у вищій школі механізмів імплементації нового Закону «Про освіту» відповідно до реформаційних освітніх процесів щодо оновлення початкової школи, яка вимагає формування високопрофесійного, компетентного вчителя нової генерації, здатного змінювати сенс і характер освітньо-виховного середовища щодо європейських стандартів) тощо.

У цій галузі велику роль відіграють різнопланові заходи інформаційно-культурної спрямованості, що проводяться викладачами, кураторами в студентському гуртожитку (коворкінг-територія для саморозвитку й дозволяє студентів «Вільний простір»): вечори відпочинку «Вечір знайомств», «Конкурс національної кухні», «День студента», «День сміху», «Бал-маскарад»; бесіди, лекції, диспути «Культура мовлення у вищі, гуртожитку та громадських місцях», «Лишити добру пам'ять – людська святыня», «Зберегти природу – зберегти людство», «Поважай своїх співмешканців, буде повага й до тебе», «Як утримувати кімнату в зразковому стані»; індивідуальні бесіди «Культура спілкування», «Чи вміємо ми слухати», «Зовнішній вигляд та культура по-

ведінки», кіноклуб «ДосиДА» Міжнародного фестивалю документального кіно про права людини DocudaysUA, конкурс на найкращу кімнату серед мешканців гуртожитків «Хто в домі хазяїн» тощо.

Проведені спостереження, опитування студентів (враження від різних форм виховної роботи; визначення свого рівня естетичної вихованості; найбільш цікаві форми виховної роботи тощо) уможливили констатувати позитивний вплив упроваджених форм і методів виховної роботи, що сприяли культурно-естетичному розвитку та набуттю студентами естетичних цінностей, прагненню досягти естетичного ідеалу, сформованості естетичних почуттів, потреб, смаків, що дають змогу підвищувати результативність вихованості майбутніх фахівців.

Найефективнішими у виховній роботі з естетичного виховання виявилися такі методи: словесні (метод переконання як засіб формування знань, поглядів, ціннісних орієнтацій), міні-лекції, бесіди-обговорення переглянутих вистав, кінофільмів, експозицій, творчі зустрічі з митцями, художниками, літераторами, модельєрами, диспути тощо; практичні (метод доручень, постановка практичних завдань – залучення до активної творчої діяльності): організація та проведення творчих зустрічей із творчою інтелігенцією міста та області; підготовка екскурсій до музеїв, театрів, кіно; створення тематичних виставок, альбомів, стендів, студентської газети; наочні (спостереження, демонстрація): спостереження за художніми особливостями театральної творчої майстерні (перегляд вистав); за роботою вокального ансамблю «Веснянка», оркестру народних інструментів, хору; участь у конкурсі виробів, літературному флешмобі, фотоконкурсі, конкурс-огляді, різноманітних акціях тощо; виготовлення слайдів, презентацій, малюнків, костюмів тощо до лекції, бесіди-обговорення, диспуту, концерту тощо.

Отже, завданнями роботи керівництва закладу освіти, викладачів, куратора групи щодо естетичного виховання є розробка спеціальних кураторських годин естетичного спрямування, активізація виховної роботи із залучення студентів до різноманітних форм поза-

аудиторної роботи (творчі гуртки, творчі об'єднання, студентське ЗМІ, клуби за інтересами, шефські концерти тощо), організація зустрічей із художниками, літераторами, модельєрами, візажистами, організація культурного дозвілля у формі екскурсій пам'ятками культури, відвідування театру, філармонії, музеїв, художніх виставок, виставкових центрів, кінотеатрів, творчих вечорів, залучення студентів до випуску стіннівок академічної групи, проведення виставок квітів, виставок творчих робіт, залучення студентів до участі в місцевих, регіональних, всеукраїнських та міжнародних художніх конкурсів, фестивалів художньої самодіяльності, концертах творчих колективів та команд КВК тощо.

Зазначимо, що у справі розв'язання проблеми естетичного виховання у ЗВО відіграють такі ключові чинники: рівень розвитку естетичної теорії, що є основою, базисом естетичного виховання; філософія вищої освіти, бо вона спрямована на формування саме духовного складу людини-професіонала, майстра своєї справи; духовні ціннісні орієнтири, актуальні для українського суспільства, історико-педагогічні та художньо-естетичні традиції українського народу [16].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи розглянуту проблему, констатуємо, що естетичне виховання відіграє виняткову роль у системі професійної підготовки фахівців педагогічного профілю, виступаючи у взаємозв'язку з освітою, розвиває моральні, креативні, духовні, творчі, артистичні здібності, необхідні в різних галузях професійної діяльності та особистого життя студента. Особливу роль у виховній діяльності покладено на викладачів, кураторів, серед основних завдань яких є підвищення ефективності навчально-виховного процесу, забезпечення виховання духовності та культури студентів.

Позитивний досвід роботи з естетичного виховання в Донбаському державному педагогічному університеті на факультеті початкової, технологічної та професійної освіти свідчить, що заклад вищої освіти здійснює підготовку естетично компетентних фахівців педагогічного профілю, здатних орієнтуватися на майбутнє й, водночас, виховує всебічно розвинену, творчу особистість.

Список бібліографічних посилань

1. Про вищу освіту. Закон України від 01.01.2014 р. (зі змінами від 7 грудня 2017 року N 2233-VIII). Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (дата звернення: 09.12.2018).
2. Зязюн І. А., Семашко О. М. Національна державна комплексна програма естетичного виховання. *Рідна школа*. 1995. № 12. С. 29-52.
3. Радкевич В. О. Концепція професійно-художньої освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2000. № 2. С. 44-46.
4. Ушакова І. Формування естетичного образу людини у студентської молоді комплексом мистецтв: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Східно-український національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2015. 218 с.
5. Философская энциклопедия / гл.ред. Ф. В.Константинов. Москва: Сов. энциклопедия, 1970. Т. 5. 740 с.
6. Естетика: словник найбільш уживаних термінів (українською та російською мовами) / уклад. Г. Г. Гуріна. Харків: ХДАК, 2005. 91 с.
7. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 456 с.
9. Артемова Е. С., Чинаева О. П. Некоторые теоретические и практические проблемы эстетического воспитания. *Вопросы философии*. 1987. № 4. С. 63-67.
10. Шевченко Г. П. Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании и развитии подростков: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Киев: Киевский гос. пед. ин-т им. А. М.Горького, 1986. 48 с.
11. Шарата Н., Кедіс О. Художньо-естетичне виховання студентської молоді миколаївського національного аграрного університету. *Науковий вісник МДУ імені В. О.Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 1 (60). С. 398-402.
12. Батрак Т. В. Естетичне виховання студентів засобами зарубіжної художньої культури як міждисциплінарна проблема. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2015. №1. С. 195-201.
13. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.
14. Шевченко Г. П. Розвиток естетичного виховання у вищих навчальних закладах України на сучасному етапі. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 7. С. 9-13.
15. Церклевич В. С., Кирилюк Ю. М. На допомогу куратору академічної групи: інформаційно-методичний посібник. Хмельницький: ХКТЕІ, 2015. 112 с.
16. Скрипнікова С. В. Досвід естетичного виховання в Україні: витоки, сучасний стан та перспективи розвитку. *Естетична освіта педагога: колективна монографія* / за ред. Андрущенко Т. І. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 99-116.

References

1. On Higher Education (2017). The Law of Ukraine. Issued 01.01.2014 (with the Changes Issued 07.12.2017 N 2233-VIII). Data from the Verkhovna Rada. 38-39. 380 p. Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (in Ukr.)
2. Ziazun, I. A., Semashko, O. M. (1995). National State Complex Program of Aesthetic Education. *Native School*. 12, 29-52 (in Ukr.)
3. Radkevych, V. O. (2000). Conception of Vocational-Artistic Education. *Vocational and Technical Education*. 2. 44-46 (in Ukr.)
4. Ushakova, I. (2015). Formation of Aesthetic Image of Man in Student Youth with Ccomplex of Arts (Ph.D Dissetation). Kyiv: The East-Ukrainian National University Named after Volodymyr Dal. 218 p. (in Ukr.)
5. Philosophical Encyclopedia (1970). In F.V. Konstantinov (Ed.). Moscow: Soviet Encyclopedia (in Rus.)
6. Hurina, H. H. (Ed.). (2005). Aesthetics: Dictionary of the Most Used Terms (in the Ukrainian and Russian Languages). Kharkiv: KhDAK. 91 p. (in Ukr.)
7. Pedagogical Dictionary (2001). In M.D. Yarmachenko (Ed.). Kyiv: Pedagogical Thought (in Ukr.)
8. Honcharenko, S.U. (1997). Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
9. Artemova, E.S., Chinaeva, O.P. (1987). Some Theoretical and Practical Problems of Aesthetic Education. *Issues of Philosophy*. 4. 63-67 (in Rus.)
10. Shevchenko, G.P. (1986). Interaction of Arts in Aesthetic Education and Development of Teenagers (Ph.D Dissertation). Thesis. Kiev: Kiev State Pedagogical Institute named after A. M.Gorkiy. 48 p. (in Rus.)
11. Sharata, N., Kedis, O. (2018). Artistic-Aesthetic Education of the Youth of Mykolaiv National Agrarian University. *Scientific Bulletin of MSU Named after V. O. Suhomlynskyi. Series: Pedagogical Sciences*. 1(60). 398-402 (in Ukr.)
12. Batrak, T.V. (2015). Aesthetic Education of Students with Means of Foreign Artistic Culture as an Interdisciplinary Problem. *Scientific Bulletin of Ternopil National Pedagogical University Named after Volodymyr Hnatiuk. Series: Pedagogics*. 1. 195-201 (in Ukr.)
13. Masol, L.M. (2015). Artistic-Pedagogical Technologies at Secondary Comprehensive School: Unity of Teaching and Education. Kharkiv: Publishing House Madrid. 178 p. (in Ukr.)
14. Shevchenko, H. P. (2010). Development of Aesthetic Education at Higher Educational Institutions of Ukraine at the Modern Stage. *Origins of Pedagogical Skills. Series: Pedagogical Sciences*. 7. 9-13 (in Ukr.)
15. Tserklevych, V.S., Kyryliuk, Yu.M. (2015). To Help a Professor in Charge of an Academic Group: Information-Methodical Manual. Khmelnytskyi: KhKTEI. 112 p. (in Ukr.)
16. Skrypnikova, S.V. (2015). Experience of Aesthetic Education in Ukraine: Origins, Modern State and Prospects of Development. *Aesthetic Education of the Pedagogue: Collective Monograph*. Kyiv: Publishing House of NPU Named after M. P. Drahomanov. 99-116 (in Ukr.)

GRISHCHENKO Tatiana,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Music and Choreography Department,
SHEE "Donbass State Pedagogical University"

AESTHETIC UPBRINGING AS AN ACTUAL DIRECTION OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS OF PEDAGOGICAL PROFILE

Abstract. In modern conditions of higher school development, the orientation of higher education in Ukraine to the cultural-and-creative and personality-

developing space, in which the individual is the subject of professional formation and self-development, is becoming of particular importance. However, it should be noted that

studying at university is not only preparation for future professional activity, but also formation of character, moral values, emotional-and-sensual and aesthetic guidelines, etc.

The issues of aesthetic education of the student youth at higher school has been investigated by A. Aleksiiuk, Kh. M. D. Bani-Issa, L. Hlazunova, V. Kudin, T. Kutuzova, H. Padalka, O. Rudnytska, I. Ushakova, H. Shevchenko and some other scientists who underline that aesthetic education at higher educational establishments is viewed upon as continuation of the concept of humanization and humanization of education, aimed at disclosing the creative potential of human, forming his/her image of the externally and internally perfect individual.

The purpose of the article is to highlight the content and specific features of modern aesthetic education in the system of professional training of specialists of pedagogical profile.

Sharing the opinion of L. Masol, we note that future specialists' aesthetic education should be considered in the broad sense, i.e. forming aesthetic qualities of the individual through his/her being involved in the values of art, native and world culture and in the narrow (pedagogical) sense, i.e. providing specially organized conditions for spiritual enrichment of the individual by means of art, forming aesthetic culture, philosophical representations, valuable artistic orientations in the socio-cultural space.

In the SHEE "Donbas State Pedagogical University" at Primary, Technological and Vocational Education Faculty much attention has been paid to educating high culture and aesthetic tastes in students. Among the priorities of educational work at the Faculty, the important one is creating a humanistically oriented environment for students' active life, aimed at creative self-development and self-realization of the individual, first of all, in the process of cultural-and-aesthetic activity, which promotes the students' transition into the active subject of

education, aims at increasing the level of aesthetic culture, allows to determine and use the students' creative potential.

The following methods have appeared to be the most effective in the upbringing work concerning aesthetic education: the verbal ones: mini-lectures, conversations-discussions of the seen performances, films, expositions, creative meetings with skillful people, artists, disputes, etc.; the practical ones: organizing and conducting creative meetings with the creative intelligentsia of the town and the region; preparing excursions to museums, theatres, cinema; creating thematic exhibitions, albums; the visual ones: observing the artistic features of the theatrical creative workshop (seeing the plays); the work of the vocal ensemble "Vesnyanka", the orchestra of folk instruments, the choir; participating in the contest of products, literary flashmobs, photo contests, contest reviews, etc.; making slides, presentations, drawings, costumes, etc. to a lecture, conversations-discussions, debates, concerts, etc.

Summing up the studied problem, it should be noted that aesthetic education plays an exceptional role in the system of professional training of specialists of pedagogical profile, coming together with the interrelation to education, develops moral, creative, spiritual, creative, artistic abilities necessary in various fields of professional activity and the student's personal life. Special role in the upbringing activity is assigned to lecturers, professors in charge of student groups, among whose main tasks are to increase the efficiency of the educational-and-upbringing process, to ensure the education of the students' spirituality and culture.

Keywords: aesthetic education; establishment of higher education; specialists of pedagogical profile; lecturers; professors in charge of student groups.

Одержано редакцією 19.01.2019
Прийнято до публікації 26.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-238-243
ORCID 0000-0003-2284-3706

ГРИЩУК Дмитро Геннадійович,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри управління проектами та загальнофахових дисциплін,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
e-mail: uamission2006@yahoo.com

УДК 37.017.92.

ДУХОВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ МОЛОДИХ УКРАЇНЦІВ

У статті розкрито сутність поняття «виховний ідеал», вказано на причини обумовленості процесу його формулювання та його залежність від таких факторів, як історичність, регіональність, середовище. Уточнено дефініцію поняття «духовність», розглянуто її у контексті змісту виховного ідеалу молодих українців та підкреслено її релігійний характер. В статті розглянуто складники духовності (релігійність, конфесійність, догматичність, літургійність, етичність). Підкреслено роль етичної складової духовності у вихованні української молоді. Зроблено акцент на цінності християнської етики, які, по-перше, притаманні українцям, по-друге, є найбільш людино- та соціоцентричними, що відповідає цілі і завданням виховного ідеалу.

Ключові слова: виховний ідеал; ідеал; духовність; християнська етика; цінності.

Постановка проблеми. Важливою характеристикою виховання є цілеспрямованість. Вона передбачає наявність комплексу цілей, завдань, послідовних виховних дій з можливістю їх корегування на будь-якому етапі виховання. Формулювання виховної мети є першочерговою складовою процесу організації соціально-педагогічного впливу на особистість. Кінцевий об'єкт, який передбачається в результаті такого впливу, зумовлює підбір відповідних форм, методів і засобів виховання особистості. Виховна мета втілюється в певному ідеалі - системі якісних модусів особистості, що визначають її буття в соціумі та ефективне співіснування із ним. Г. Ващенко

вбачав у виховному ідеалі розуміння особистістю свого призначення у суспільстві [1]. Формулювання та реалізація мети виховання залежить від певних ознак, а саме національних, середовищних, статеві-вікових, з обов'язковим урахуванням індивідуально-особистісних відмінностей. В цій статті розглядатиметься виховний ідеал для молодого покоління українських громадян – юнаків та дівчат, при чому лише одна з його складових – духовність. Сьогодні це поняття є найбільш вживаним під час аналізу стану суспільства (бездуховність, духовні потреби), або у формулюванні загальних виховних завдань (розвиток духовних цінностей, духовна діяльність). Але з іншого боку дефініція та функція духовності залишається максимально дискусійною темою як серед науковців, так і серед пересічного населення. Для одних українців це слово залишається своєрідним маркером релігійної ідентифікації та приналежності до конкретної церкви, для інших – синонімом освіченої та інтелектуально або естетично розвинутої особистості. У статті ми зробимо спробу розібратися у дефініціях поняття духовності, та окреслити її роль та місце у процесі виховання молодих українців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуки визначення українського виховного ідеалу були метою наукової діяльності Г. Ващенко, К. Ушинського, С. Русової, В. Сухомлинського та ін. Сучасне його обґрунтування продовжено в аспектах філософії освіти (В. Андрущенко, І. Бех, В. Скотний та ін.), етнопедагогіки та етнопсихології (М. Стельмахович, В. Янів та ін.), теоретичної та прикладної педагогіки (М. Фіцула, О. Вишневський, О. Сухомлинська, І. Підласий та ін.). Про роль і місце духовності у процесі виховання особистості йдеться у студіях М. Боришевського, М. Савчина, Е. Помиткіна, О. Киричука, В. Онищенка, О. Колісника, В. Рашковської, О. Хаустової, Д. Чернілевського та ін. Виховний ідеал в контексті духовно-морального напрямку виховання особистості розглядається в студіях В. Ворожбіт, А. Драчук, Т. Ільїної, К. Каліної, О. Канарової, О. Кучерявого, І. Мищишина, Н. Муляр, О. Отич,

І. Сіданіч, Т. Тхоржевської, Н. Химич та ін.

Метою статті є аналіз змісту та місця духовних цінностей як складової виховного ідеалу молодих українців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виховний ідеал опосередкований, його формулювання залежить від багатьох факторів. О. Вишневський підкреслював, що він «не формується «сам собою», не виникає з нічого і не створюється педагогами» [2]. По-перше, виховний ідеал залежить від досягненням суспільством своєї ідентичності до сформованих за певними історичними термінами соціального, національного, культурного та морального концептів. К. Ушинський вважав виховний ідеал особистим для кожного народу, що розвивається разом із самим народом [3]. Так, тубільці з островів в Тихому океані за певним історичним часом по особливому досягли сенси буття, моральності, соціальних взаємовідносин на відміну від жителів, наприклад, Західної Європи. Виховний ідеал мешканців островів, які живуть у гармонії із природою, містить в собі ексклюзивні риси, наприклад, нетерпимість до чужинців як до потенційних руйнівників навколишнього середовища, природосообразність і культуросообразність. По-друге, на формування виховного ідеалу впливає соціально-економічна ситуація в якій знаходиться суспільство. Виховний ідеал мешканців бразильських фавел, більшість з яких мешкає на межі існування та немає доступу до розвинутих послуг охорони здоров'я або освіти, - сильна, жорстка, недовірлива до офіційної влади особистість, яка сподівається тільки на себе. В її системі цінностей співіснують турбота про членів своєї родини або своєї соціальної групи та відкрита ворожість до мешканців «по-той бік міста». По-третє, виховний ідеал потерпає впливу від соціально-політичного контексту тої історичної миті, в якій перебуває суспільство. С. Русова у своїх пошуках виховного ідеалу підкреслювала факт його відповідності ідеалам, що панують у суспільстві, та наполягала на необхідності час від часу його переглядати [4]. На кожному етапі розвитку суспільства зміст виховного ідеалу мав залежність від атракційності певного історичного взірця

(лицар, воїн, мандрівник, винахідник). Так, в античній Греції в академіях виховували гармонію розуму, тіла і духа, захочували особистість до пошуку сенсу буття, що принципово відрізнялося із освітньою ідеологією схоластичних університетів середньовіччя, де протиставлялася занепада природа людини до природи Божественного, а прагнення людського розуму до пошуків нового та досконалого скомовувалися догмами офіційної церкви про небезпечність зайвих знань, що «надимають». Ідеал виховання, наприклад, соціалістичної людини значно відрізнявся від уявлень про людину майбутнього в репрезентації соціал-націоналістичної ідеології. Не важко також помітити розбіжності в формулюванні виховної мети в атеїстичному (Північна Корея, Китай) та глибоко клерикальному суспільствах (країни Південної Азії). По-четверте, деякі риси виховного ідеалу можуть потерпати впливу від територіального або географічного розмежування суспільства. Виховання особистості, наприклад, у сільській місцевості на цінностях сімейних традицій, звичаєвого громадського права, міцних родинних зв'язків відрізняється від цього процесу в урбаністичному міському ком'юніті із культом раціональності та індивідуалізму. По-п'яте, зміст виховного ідеалу може носити характер наддержавний або наднаціональний [5]. Наприклад, образ людини-борця за права національних меншин у світі, або образ члена скаутської організації.

Визначною рисою українського виховного ідеалу є прагнення людини до свободи і гідності. Саме за тривалих часів поневолення в українця сформувалася жага до волі і справедливості. Але разом із цим українець «дістав» до свого характеру ініціативності та рухливості. Яскравим прикладом є українські козаки, подвиги яких оспівуються в численних народних казках, думах, піснях, де безстрашні і кмітливі герої завжди знаходять вихід із складних життєвих обставин [6].

На тому ж прикладі українських козаків слід підкреслити ще одну складову українського характеру - глибокий ідеалізм і духовність. Відомий козацький кодекс честі містить феномен віри в Бо-

га: Душа - Богу, життя - Україні, честь - нікому.

Вертаючись до аналізу виховного ідеалу, припустимо що це є певною точкою відліку в суспільній ідеології у вигляді системи ідеальних модусів буття людини. До їх переліку за Хайдеггером («буття-в-світі», «забігання вперед», «буття-при-внутрішньосвітовому-сущому»), можна додати ще модус «буття-приметасвітовому-сущому», який характеризує людське ставлення до речей, що не піддаються раціональному осягненню, логічному поясненню як до метабуття (віра). Культурно-релігійна концепція виховного ідеалу розглядалася у свій час В. Зеньківським [7]. Саме четвертий модус виражає ті особистісні цінності, які містяться в площині релігійних переконань (віра в Божественне, любов до ближнього, відповідність способу життя та поведінки канонічним документам, підпорядкованість системі взаємовідносин в рамках певної інституції як релігійна громада, монастир, ашрам та інше).

Віра в Бога, відповідність особистого та громадського життя до відомих християнських чеснот, на переконання Г. Ващенко, є особливою рисою образу українця [1]. І. Огієнко конкретизував духовність християнськими чеснотами [8]. С. Русова бачила у змісті виховного ідеалу поєднання національного і релігійного чинників [9]. «Філософія серця» оспівана Г. Сковородою та П. Юркевичем, відкриває притаманні українцям внутрішню глибинність, чуттєвість, образність, інтуїтивність, що складають підвалини до здібностей надматеріального та наднатуралістичного світосприйняття. Академік І. Зязюн свого часу назвав прагнення людини до духовності імперативом сучасного українського суспільства [10]. О. Вишневський вважав Бога та традиційні християнські цінності основою і гарантією моральності людини [11]. Це дає нам підставу стверджувати, що в змісті українського виховного ідеалу обов'язково мають міститися духовні цінності. Проте поняття духовності має декілька трактувань. По-перше, ми вважаємо що сама дефініція поняття «духовність» (дух – «спірітус») говорить про метафізичний вектор його розвитку. Дехто називає ду-

ховністю обізнаність в мистецтві, любов до культури, відповідність певному «високому» ідеалу. Але чи не міститься в площині культурності, ерудованості, інтелігентності (від слова «інтелігент» - розумова сфера)? Іноді поняття духовності звужують до прагнення або шляху людини до вищого ідеалу [12]. Ми вважаємо, що таке бачення духовності залишено нам в спадок за часів панування радянської ідеології. Більшовизм знищив духовенство та інтелігенцію, проте влада намагалася сформувавши для широких мас новий тезаурус. У такій редакції прагнення людини до Божественного витіснялося в бік маргінесу та релігійної заботності, та замінювалося описом відношення до культури, мистецтва та ін. Слід зазначити, що останнім часом серед науковців вирує намагання знайти мирова між світським та філософським трактуванням духовності. Наприклад Н. Силуянова розділяє духовність релігійну та моральну [13]. А. Алексеєнко пов'язує духовність із духом, який він вважає об'єктивною реальністю, певною енергією, яку людина в себе приймає по своїй волі [14].

Ми всіяко розділяємо погляди на духовність П. Юркевича (духовність в контексті Богоподібності) [15], С. Ярмуса (духовність як активна дія духа що інспірована Божественним) [16, с. 30 – 31], І. Ільїна (духовність не обмежується словами і висловлюваннями та навчає схилитися перед Богом) [17, с. 399-400], І. Беґа (духовність як зосередженість на моральній культурі людства і перебуває в людині через прийняття Христа) [18], Б. Братуся (духовність це вимір, в якому вирішуються відносини людини і Бога) [19] та ін. Ми вважаємо, що духовність є об'ємним і комплексним поняттям, яке обіймає метафізичну площину людського буття та містить в собі такі складові як релігійність (відношення людини до певного релігійного світоприйняття. Наприклад, християнство, іслам, буддизм та ін.), конфесійність (належність особистості до певної релігійної інституції. Наприклад, православ'я, католицизм, протестантизм та ін.), літургійність (духовна практика відносин із Божественним), догматичність (система віровчень, трактування релігійних текстів та ін.) та етичність (комплекс моральних людських

та суспільних цінностей, які ґрунтуються на священних текстах). В контексті українського виховного ідеалу духовність, як четвертий модус, має містити виключно етичну складову, джерелом якої виступають священні тексти. Однією з етичних доміант багатьох релігій є свобода волі особистості. Ця свобода має залишитися у контактах людини з іншими складовими духовності - релігійністю, конфесійністю, літургійністю, догматичністю. Процес педагогізації духовності має торкнутися її етичної складової. Головною метою суспільства, передусім через систему освіти, має бути виховання особистості, яка через віру в Божественне, по-перше, прагне до Богоподібності, по-друге, шукає шляхи взаємовідносин із Ним. Самі ж шляхи до Божественного (релігійність, конфесійність, догматичність, літургійність) мають бути паритетними і залежити від осмисленого особистісного вибору.

Візьмемо за приклад християнську етику, яка ґрунтується на істині Нагірної Проповіді та Двох великих заповідях Христа. Її цінності глибоко соціальні та гуманістичні. Наявність цих цінностей в українців додає сили, привабливості та міцності їх характеру. Християнські цінності ґрунтуються на авторитеті Господа, як головного арбітра всіх сфер людського буття. Крізь призму відношень із Богом регулюються відносини людини із самою собою та навколишнім світом. Провідними цінностями християнства виступають: любов до ближнього (Єв. від Івана 13:34 (тут і далі переклад Біблії І. Огієнка): *Нову заповідь Я вам даю: Любіть один одного! Як Я вас полюбив, так любіть один одного й ви!*), повага до особистості, її прав та свобод (До Єфесян 4:28: *Хто крав, нехай більше не краде, а краще нехай працює та чинить руками своїми добро, щоб мати подати нужденному.*), милосердя до нужденних (Якова 1:27: *Чиста й непорочна побожність перед Богом і Отцем оця: зглянутися над сиротами та вдовицями в утисках їхніх, себе берегти чистим від світу.*), активна взаємодія з навколишнім світом (Перше до Коринтян 5:10: *але не взагалі з цього-світніми перелюбниками, чи з користюлюбцями, чи з хижакими, чи з ідолянами, бо ви мусіли були б відійти від світу.*),

свобода волі (Друге до Коринтян 3:17: *Господь же то Дух, а де Дух Господній, там воля.*), цінність життя (До Римлян 13:9: *Бо заповіді: Не чини перелюбу, Не вбивай, Не кради, Не свідкуй неправдиво, Не пожадай й які інші, вони містяться всі в цьому слові: Люби свого ближнього, як самого себе!*), апелювання до Бога як вищого морального авторитету (Перше Петра 2:23: *Коли був лихословлений, Він не лихословив взаємно, а коли Він страждав, не погрожував, але передав Тому, Хто судить справедливо.*). Ці константи не вичерпують всієї ціннісної палітри людського характеру, проте, на наш погляд, через емоційно-почуттєву домінанту духовна етика найбільш ефективно пов'язує внутрішню природу людини із її вольовими зовнішніми діями. Маючи внутрішню метафізичну природу, духовність продовжується там, де раціональність завершується, як така, що не спроможна подолати перешкоди логіки, практичності, комфорту, вигоди та іншого.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виходячи з проведеного дослідження слід зробити висновки, що *духовність* в свідомості українців завжди грала важливу аксіологічну роль. За своєю онтологією духовність знаходиться в площині релігійного наднатуралістичного світосприйняття та в контексті, розглянутого нами українського виховного ідеалу має ціннісну (етичну) орієнтацію. Духовність у складі виховного ідеалу молодих українців посідає вагоме історично обумовлене (наприклад, українське козацтво) та природне (метафізичний модус) місце разом з почуттями патріотизму, націоналізму і громадянськості. Перспективою даного дослідження є проблема єдності складників духовності та їх роль і функції у процесі розвитку українського суспільства. Також для подальшого дослідження є актуальною проблема розробки програми формування комплексу духовних цінностей у молоді, який може містити: любов до ближнього, милосердя до нужденного, повагу до літнього, дбайливе ставлення до навколишнього середовища, чесність у ділових стосунках, здатність до самоаналізу та рефлексії (молитовна практика), пошуки шляхів

особистої релігійної або конфесійної ідентифікації тощо.

Список бібліографічних посилань

1. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал. Полтава: Полтавський вісник, 1994, 191 с.
2. Вишневський О. І. Сучасне українське виховання: стратегічний вибір. *Сучасне українське виховання*. Львів: Основа, 1997, с. 120–124.
3. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні. Т. 1. Київ: Радянська школа, 1983, с. 43–104.
4. Русова С. Ф. Дидактика. *Вибрані педагогічні твори* у 2 кн. за ред. С. І. Коваленко, І. М. Пінчук. Кн. 2. Київ: Либідь, 1997, с. 134–300.
5. Невмержицька О. В. Виховний ідеал: еволюція та сучасне трактування, *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2015, Вип. 31, С. 219–230.
6. Стороженко О. П. Закоханий чорт: Історико-фантастичні повісті та оповідання. Київ: Дніпро, 2001, 336 с.
7. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Москва: Свято-Владимирское Братство, 1993, 224 с.
8. Огієнко І. І. (Іларіон), Українська культура і наша церква. Вінніпег: Накладом товариства «Волинь», 1991. 84 с.
9. Кулішенко А. А. Ідеал національного виховання: сучасне бачення проблеми. *Світогляд. Філософія*. Вип. 2, 2012, с. 236–243.
10. Язюн І. А. та Сагач С. М. Краса педагогічної дії. Київ: УФІМБ, 1997, 302 с.
11. Вишневський О. І. Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики). Дрогобич: Видавець Святослав Сурма, 2010, 160 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь. / Под ред. Б. Бим-Бад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2003, 527 с.
13. Силаунова Н. В. Духовность как способ жизнедеятельности человека. *Философские науки*. 1990. №12. С. 100–104.
14. Алексєнко А. П. Природа духовності. Харків: Факт, 2004, 238 с.
15. Юркевич П. Д. Серце і його значення в духовному житті людини. Львів: Основа, 1993, 164 с.
16. Ярмусь С. О. Досвід віри українця: *Вибрані твори*. Київ: Світ знань, 2002, 512 с.
17. Ильин И. А. Собрание сочинений. Т.3. Москва: Русская книга, 1994. 590 с.
18. Бех І. Д. Виховання особистості. Книга 1. Київ: Либідь, 2003, 278 с.
19. Братусь Б. С. Должное неизбежно связано с сущим. *Человек*. 1998. №4. С. 67–75.

References

1. Vashchenko, H. H. (1994). *Educational ideal*. Poltava: Poltava Gazette (in Ukr.)
2. Vyshnevskyi, O. I. (1997). Contemporary Ukrainian Education: A Strategic Choice, *Modern Ukrainian education* (p. 120–124). Lviv: Osнова (in Ukr.)
3. Ushynskyi, K. D. (1983). About the nationality in civic education. Vol. 1. Kyiv: Soviet school (in Ukr.)
4. Rusova, S. F. (1997). Didactics. Selected pedagogical works. In S. I. Kovalenko & I. M. Pinchuk (Ed.). *Book. 2*. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
5. Nevmerzhytska, O.V. (2015). Educational ideal: evolution and modern interpretation, *Human studies studios. Pedagogy*, Output 31, 219–230. (in Ukr.)
6. Storozhenko, O. P. (2001). Loving Devil: Historical Fiction and Stories. Kyiv: Dnieper (in Ukr.)

7. Zenkovskyi, V. V. (1993). Problems of education in the light of Christian anthropology. Moscow: St. Vladimir Brotherhood (in Rus.)
8. Ohienko, I. I. (Ilarion) (1991). Ukrainian culture and our church. Winnipeg: Existing «Volyn» Society (in Ukr.)
9. Kulishenko, L. A. (2012). The ideal of national education: a modern vision of the problem. *Outlook. Philosophy*, 2, 236–243 (in Ukr.)
10. Ziaziun, I. A. & Sahach, H. M., (1997). The beauty of pedagogical action. Kyiv: UFIMB (in Ukr.)
11. Vyshnevskyi, O. I. (2010). Ukrainian educational ideal and national character (origins, deformations and modern challenges). Drohobych: Publisher Svyatoslav Surma (in Ukr.)
12. Pedagogical encyclopedic dictionary (2003). In B. Bym-Bad (Ed.). Moscow: Big Russian Encyclopedia (in Rus.)
13. Syluianova, N. V. (1990). Spirituality as a way of human life. *Philosophical Sciences*, 12, 100–104 (in Rus.)
14. Alekseenko A. P. (2004). Nature of spirituality. Kharkiv: Fakt (in Ukr.)
15. Yurkevych P. D. (1993). The heart and its meaning in the spiritual life of man. Lviv: Osnova (in Ukr.)
16. Yarmus S. O. (2002). Experience of Ukrainian faith. Selected Works. Kyiv: Svit Znan (in Ukr.)
17. Ylyn Y. A. (1994). Collected Works. Vol.3. Moscow: Russian Book (in Rus.)
18. Bekh I. D. (2003). Education of personality. Book 1. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
19. Bratus B. S. (1998). Due must inevitably be connected with the existent. *Person*. 4, 67–75 (in Rus.)

GRYSHCHUK Dmytro,

PhD (pedagogy), Senior Lecturer of Project Management and General Professional Disciplines Department,
State Higher Educational Institution "University of Educational Management"

SPIRITUALITY AS A COMPONENT OF THE IDEAL OF EDUCATING YOUNG UKRAINIANS

Abstract. The article reveals the essence of the concept of "educational ideal", which is indicated by the reasons of the conditional of the process of its formulation and its dependence on such factors as historicity, regionality, environment. The purpose of the article is to analyze the content and place of spiritual values as a component of the educational ideal of young Ukrainians.

The analysis of the development of the theme of spirituality by modern Ukrainian teachers, philosophers in comparison with the achievements of the classics of Ukrainian and foreign pedagogy is made. The definition of "spirituality" is clarified, it is considered in the context of the content of the educational ideal of young Ukrainians and emphasized its religious nature. Also, the concept of spirituality is analyzed in comparison with the concept of intelligence and the conclusion is drawn that intelligence is responsible for the intellectual awareness of the individual, that she has a developed ethical, cultural outlook, while spirituality refers to the supra-naturalistic nature of human consciousness. The article deals with the components of spirituality (religiosity, confession, dogma, liturgy, ethics). The role of the ethical component of spirituality in the education of Ukrainian youth is emphasized. The emphasis is placed on the values of Christian ethics,

which, firstly, are inherent in Ukrainians, and secondly, they are the most human and sociocentric, which corresponds to the goals and objectives of the educational ideal. Based on the study, it should be concluded that spirituality in the minds of Ukrainians has always played an important axiological role. Spirituality is a powerful historically conditioned as part of the educational ideal of young Ukrainians (Ukrainian Cossacks) and natural (metaphysical nature) along with feelings of patriotism, nationalism and citizenship. The prospect of this study is the problem of the unity of the components of spirituality and their role and functions in the process of development of Ukrainian society. For further research, the problem of developing a program for forming a complex of spiritual values in young people, which may include: love for the neighbor, mercy for the needy, respect for the elderly, careful attitude to the environment, honesty in business relations, the ability to self-examination and reflection (prayer practice), search for ways of personal religious or confessional identification, etc. The methods of analysis, synthesis, comparison, abstraction are used in the article.

Keywords: education ideal; ideal; spirituality; Christian ethics; values.

Одержано редакцією 25.01.2019
Прийнято до публікації 01.02.2019

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА



DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-244-250
ORCID 0000-0001-7189-9728

ЩЕРБАКОВА Катерина Йосипівна,

кандидат педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет
e-mail: vladimirsherbakov@ukr.net

УДК: 316.64–053.4:688.727.9

РОЛЬОВІ ІГРИ З БУДІВЕЛЬНИМ МАТЕРІАЛОМ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкриваються особливості сюжетно-рольових ігор дітей старшого дошкільного віку з будівельним матеріалом. На основі ретроспективного аналізу даних сучасних публікацій та власних досліджень висвітлюється структура й зміст цих ігор, їх вплив на гармонійний розвиток дитини, зокрема формування в неї навичок соціальної поведінки. Особливе місце у цьому контексті мають будівельно-конструктивні ігри. Завдяки впровадженню виділених на початку дослідження організаційно-педагогічних умов, наприкінці формувального експерименту були відмічені позитивні зміни у соціальній поведінці дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: спільні рольові ігри; будівельно-конструктивні ігри; соціалізації дітей; позитивні взаємини.

Постановка проблеми. Гра, як вид діяльності, спрямована на пізнання дитиною навколишнього світу та активного відображення у грі праці й повсякденного життя близьких їй людей. У цьому полягає мета гри, хоча ні дитина, ні дорослий її навмисно не ставить. Ця мета зливається з мотивом гри, тому що єдиним спонуканням дитини на гру, є нестримне прагнення до активної участі в житті та праці дорослих, з їх практичними діями і відносинами. Як і будь-який інший вид діяльності, гра має відповідний зміст і власні засоби її реалізації, у результаті чого відбувається:

- опанування знань про людей, їх дії, взаємини, переживання та вираження їх в образах, мові, емоціях і поведінці дитини;
- накопичення способів дій з предметами (іграшками) та взаємодій з учасниками в певних життєвих обставинах;
- розвиток позитивного досвіду рольових та реальних взаємин дітей у грі.

У роботах М. Айзенбарт, А. Бурової, Л. Виготського, Б. Ельконіна, Н. Захарової, К. Карасьової, Б. Нікітіна, Т. Піроженко та багатьох інших авторів гра розглядається як провідна діяльність дитини до-

шкільного віку, а це означає, що саме в ній забезпечується гармонійний розвиток дитини як суб'єкта соціуму. Важливе значення для організації і керівництва іграми, має розуміння дорослими сутності, структури дитячої гри та її педагогічної цінності.

У психолого-педагогічній літературі в якості структурних компонентів гри виділяють: уявну ситуацію (тема), сюжет, роль, ігрові дії та взаємини між її учасниками. Ці компоненти характеризуються, зокрема, функціональною взаємозумовленістю, тобто виступають не автономно, а в обов'язковому взаємозв'язку і взаємодії. Ігри дітей з будівельним матеріалом також є сюжетно-рольовими, в них діти виконують такі дії, які відповідають їх інтелектуальним та соціальним потребам.

Науковці доводять тісний зв'язок ігрової дії і уявної ситуації. На особливе значення виникнення уявної ситуації для подальшого розвитку гри вказував Л. Виготський, трактуючи цю подію, як появу «ігрового сенсу», як фактор переходу до дії на «знаннєвому полі» [1]. На думку Д. Ельконіна, К. Карасьової, В. Шашиної уявна ситуація, перетворюючи предметну діяльність дитини, оформлює її в гру. Сюжетно-рольовою, творчою ця гра стає тоді, коли в ній з'являються сюжет і роль. При цьому автори наголошують, що ігрові дії у дітей старшого дошкільного віку починають скорочуватися і узагальнюватися, знижується значення матеріальної опори, що сприяє переносу їх на нові предмети і в нові ситуації [2; 3; 4].

У більшості досліджень сюжет характеризується як зміст розгорнутої форми реальної ситуації, як сфера дійсності, що відтворюється дітьми в грі. Сюжети ігор надзвичайно різноманітні і відображають конкретні умови життя дитини. Отже, сюжет являє собою відтворення в грі

логіки подій реального життя. Вибір сюжету, його зміст, як вказують сучасні науковці, насамперед залежить від переважаючого мотиву діяльності. У рольових іграх у відповідних поєднаннях переплітаються реальність і вигадка, прагнення дітей до точного відтворення дійсності із самими вільними порушеннями цієї реальності. І чим більше можливості для такої вигадки, творчого перетворення відображеної дійсності, тим радісніше гра, тим більше задовольняє вона самих граючих.

У сучасній вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі надається перевага організації ігрової діяльності дітей на основі демократичного керівництва нею з боку дорослого. І хоча проблема розвитку дитини в сюжетно-рольових іграх з будівельним матеріалом отримала значне місце в дослідженнях (Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Давідчук, З. Ліштван, Д. Менджерицька, В. Нечаєва, С. Новосолова, А. Парамонова та ін.), але й дотепер є потреба подальшого вивчення особливостей педагогічного керівництва цими іграми в контексті соціалізації дитини. На практичну значущість цього питання вказують багато авторів, констатуючи, що в дошкільному закладі гра або пускається на самоплив, або неприпустимо регламентується. Так, у дослідженні А. Бурової доводиться, що в практиці дошкільних установ вихователям часто бракує знань про те, як правильно керувати взаєминами дітей у грі. Нерідко вони спираються на свою інтуїцію, свій досвід і часто роблять помилки [5].

Стосунки між дітьми, що граються, вплетено в ігрову ситуацію, причому для дитини важливіше сам процес гри, а не результат. У сюжетно-рольових іграх дітей, як відмічають дослідники, моделюються та закріплюються різні, але взаємопов'язані ігрові та реальні взаємини, які залежать від змісту та логіки ігрових дій. Під час керівництва цим процесом важливим є створення позитивної атмосфери, що спонукає дітей до спілкування, тобто емоційного мікроклімату, до якого відносяться заспокійливі або підбадьорювальні звернення до дитини, збереження педагогом рівних, доброзичливих взаємин між дітьми, які граються, максимально позитивне підкріплення їхніх дій: підтримка, схвалення тощо [6; 7; 8].

Мета статті: теоретично обґрунтувати та дослідно-експериментальним шляхом довести позитивний вплив сюжетно-рольових ігор із будівельним матеріалом на соціалізацію дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження з виучуваної нами проблеми засвідчує, що для збагачення сюжетів ігор необхідно розширювати знання дітей. Цікава гра створює міцну базу для входження дитини в соціум однолітків.

У змісті «Базового компоненту дошкільної освіти» визначено окремо освітні лінії «Дитина у соціумі» та «Гра дитини». Сумарний кінцевий показник набутих дитиною компетенцій відносно освітньої лінії «Дитина в соціумі» включає такі напрями: сім'я, родина, люди (дорослі і діти). Накопичуючи знання про групу як об'єднання, яке виникає на основі особистих контактів, симпатій, емоційних взаємин між її членами, дошкільники знайомляться з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин, опановують уміння дотримуватись їх під час спілкування.

В освітній лінії «Гра дитини» підкреслюється, що малюк усвідомлює себе активним учасником ігрової діяльності, домагається визнання іншими дітьми своїх успіхів; усвідомлює, що в грі є обов'язки: справедливо розподіляти ролі та іграшки, діяти згідно з правилами, відповідально ставитись до обов'язків, пов'язаних з роллю. Важливим є дотримання ігрового партнерства, норм та етикету спілкування у грі [9]. Цей контент Державного стандарту є обов'язковим для виконання.

Наші спостереження довели, що взаємини дітей у грі залежать від здатності кожного учасника до задуму, його реалізації, комбінування знань і уявлень, в умінні щиро передавати в ігрових діях свої думки і почуття, у здатності до створення рольового образу та втілення його у власній діяльності, а також у діяльності інших дошкільників. Дитячу гру ми пов'язували з реалізацією різних мотивів, таких як захоплення реальними діями емоційно-значущого дорослого, діями однолітків, героїв художніх творів через прийняття ролі й створення ситуації для спілкування.

Декомпозиція ігрової діяльності доводить, що провідним компонентом гри є роль, яка в найбільш загальному визначенні характеризується як позиція дитини, що полягає в ототожненні себе зі

створеним нею образом, або персонажем в уявній ситуації. Прийняття і виконання ролі розглядається як основний мотив виникнення гри. Відповідно до цього, ми вважали, що роль є смисловим центром гри, згідно з яким створюється відповідна ситуація і діти виконують ігрові дії. Роль – це умовний образ, який спонукає дитину до спільних ігрових дій. Саме роль задає ієрархію взаємин між учасниками гри: помічники, матроси на кораблі виконують команди капітана; пасажери літака слухають розпорядження стюардеси тощо.

Будівельні дії, як правило, виникають на перших етапах розвитку рольової гри, а іноді за допомогою пропозицій дорослого, який пропонує дітям відповідні атрибути, сюжетні іграшки, з якими вони можуть виконувати засвоєні раніше схеми дій дорослих. Причому прийняття ролі стає можливим завдяки емоційному відношенню дитини до обігрування іграшки, або відтворення конкретної ситуації. Роль – це не завжди конкретна особа, взята з життя, частіше дитина не усвідомлено створює рольовий образ з численних спостережень, при цьому вона перетворює і доповнює їх.

Створення ігрової ситуації й прийняття дитиною відповідної ролі розглядалося нами як особливе утворення реалізації сюжету гри. Роль спонукає дитину до здійснення взаємин, характерних для діючих осіб, заданих сюжетом. Дитина як би приміряє до себе дії іншої людини і реалізує їх особливими ігровими засобами. Тобто, виконуючи роль, дитина творчо підходить до цього процесу. Одну й ту саму роль різні діти по різному наповнюють рольовим змістом.

Таким чином, характеризуючи сюжетно-рольову гру з точки зору її внутрішньої будови, можна вважати, що вона являє собою тип діяльності дітей саме дошкільного віку, що втілює в собі творче ставлення до навколишньої дійсності через розбіжність ігрової та реальної дії.

А. Виготський підкреслював, що рольова гра – провідна діяльність дитини, тому що вона створює зону найближчого розвитку. У грі дитина завжди вище свого середнього віку, вище своєї повсякденної поведінки. Дитина, на думку науковця, у грі стає як би «на голову вище самого себе». Гра у кондексованому виді має у собі усі тенденції розвитку. У грі дії дитини відображаються в уявній ситуації, де створюються умови для розвитку во-

льових мотивів. Лев Семенович закінчує це такими словами: «...гра піднімає дитину на вершину хвилі, робить її дев'ятим валом розвитку дошкільного віку» [1].

Особливе місце у цьому плані займають будівельно-конструктивні ігри. Їх справедливо вважають різновидом творчих ігор, оскільки крім певних знань, моторних, сенсорних навичок, моральних, волевих якостей, вони потребують активної роботи дитячої уяви, нешаблонного мислення, уміння знаходити оригінальні рішення, ініціативно діяти у незвичних ситуаціях. Саме такі ігри Б. Нікітін вважав розвиваючими [10].

Організуючи дослідження, ми спиралися на практичні розробки З. Ліштван, В. Нечаєвої, А. Парамоновой, Б. Нікітіна та ін. Ми бачили, що в цих іграх діти відображають навколишній предметний світ завдяки власним уявленням. Самостійно зводячи споруди, обігруючи їх, діти об'єднуються у спільній діяльності, накопичують навички колективного обговорення дій. На жаль, саме цього у дітей часто бракує.

В іграх з будівельним матеріалом дії дитини спрямовані саме на процес конструювання предмета з готових і правильних за формою частин. Але вже на цьому етапі будівельної гри діти виявляють різні погляди на даний процес, це іноді призводить до конфліктної ситуації. Умовно кажучи, у цих іграх значна роль належить діям руки, які пов'язані з роботою мислення. Завдяки спільній діяльності руки, мозку і мови дитина прагне впливати на сюжет гри й взаємини між її учасниками. Але наші спостереження доводять, що в дітей ще бракує відповідного досвіду, особливо це стосується соціального досвіду. Спостереження за будівельними іграми дітей показало, що нерідко вони конструюють будівлі, не орієнтуючись на їх розмір (маленький гараж для великої машини). Коли розмір будівлі в грі не відповідає розміру об'єктів, які використовуються в грі, то діти можуть залишити цю будівлю, а ігрові дії почати поряд. Так, вони грають, наприклад, у театр, або дитячий садок: поруч із будівлею театру на стільцях сидають глядачі, коло будівлі дитячого садка розміщується їдальня, спальня тощо. Як правило, планування будівлі має місце лише на початку гри, потім про неї іноді забувають. Констатувальні дані нашого дослідження доводять, що буді-

вельні ігри майже старших дошкільників частіше малозмістовні й у грі бере участь небагато дітей (2–3 дитини). Причиною цього є недостатність знань та нестійкий інтерес до конструктивного процесу. Самостійно, без відповідної допомоги вихователя діти часто не можуть домовлятися про призначення будівлі, про те, хто й яку роль, які дії буде виконувати.

Соціальний характер таких ігор виявляється в здатності до спільного задуму, його реалізації, комбінуванні своїх знань і дій, в щирій передачі думок і почуттів партнерами в грі, у здатності до створення образу, продумування і наповнення його відповідним змістом.

Здатність до створення задуму зв'язується з накопиченням дитиною знань, уявлень, а головне з досвідом реалізації цих знань. Специфіка спільних дій в іграх з будівельним матеріалом полягає в накопиченні дитиною власного досвіду й, перш за все, визначається емоційним сприйняттям. Ми бачили, що від того, наскільки діти емоційно сприймають пізнавальну інформацію, літературно-художні образи, як глибоко усвідомлюють ідею твору, залежить багатство їх задуму, який реалізується в пошуках засобів його найкращого втілення.

Наші дані багато в чому співпадають з даними Л. Бочкарьової, Е. Литвиної та ін., які стверджують, що в молодшому дошкільному віці в основі створення образу лежить наслідування зовнішній стороні діяльності дорослих, тоді як діти старшого дошкільного віку відображають переживання й взаємини дорослих. Рольова поведінка, виступає як синтезована форма прояву соціальної здатності дітей і не лише в грі. У результаті прагнення до адекватного здійснення ролі, в уяві дитини об'єднується, а в рольовій поведінці одночасно виявляється, індивідуальний досвід дитини, чуттєво-емоційне відображення цього досвіду, а також зовні регламентовані атрибутивно-комунікативні вимоги до рольової поведінки. Рольова поведінка дитини у сюжетно-рольовій грі з будівельним матеріалом завжди передбачає взаємини, які є основою спільної діяльності.

Констатувальні дані свідчать про те, що для встановлення позитивних взаємин між дітьми у спільних сюжетно-рольових іграх бракує ігрових тем і сюжетів (усього 4–6), організаторів ігор, постійних угруповань (4–5), тривалість ігор (15–20 хв), характер взаємин у спі-

льний гри в основному був механічний і нетривалий. Спираючись на те, що взаємини дітей у грі мали яскраво виражене емоційне забарвлення, наша увага зверталася на їх готовність встановлювати позитивні зв'язки з іншими дітьми, насамперед прагнення до своєрідного емоційного обміну. Отже, саме емоції домінують у межах ігрового спілкування. Реалізація сюжету передбачає емоційно-чуттєву комунікацію учасників гри, що дозволяє розглядати цей процес (реалізації) як «прояв здібності суб'єктивної (емоційної) уяви» (Л. Виготський).

Потреба у спільних будівельних іграх дітей шостого року життя дуже велика. Особливо це виявляється, коли вони використовують великий будівельний матеріал. У групі завжди є діти, які мають ширший кругозір, багато вмінь, які відрізняються значною сміливістю, ініціативою. Саме вони частіше і є ініціаторами ігор з будівельним матеріалом, але засобів рішення конструктивних задач і вони не завжди матимуть. Конструкції дітей виглядають бідно, примітивно, хоча в них можна впізнати ті предмети, які вони зображають.

Ми помічали, що нерідко діти прагнуть взяти більше будівельного матеріалу, не аналізуючи потребу в ньому. Така тенденція проявляється головним чином тоді, коли у групі матеріалу недостатньо. Вибір деталей часто відбувається вже під час будівництва. Дитина випробує різні деталі, вибирає ті, які краще всього підходять. Невміння дітей продумувати свою діяльність заздалегідь, приводить до того, що діти починають будувати не з головних, а з деяких додаткових деталей. Наприклад, хотіли побудувати залізничний вокзал, а почали будувати рейки, потяг тощо.

Проведений нами експеримент на підставі підрахунку балів дозволив визначити рівні готовності дітей до спільних ігор з будівельним матеріалом: високий, середній, низький.

До високого рівня ми віднесли дітей, які вміли ефективно співпрацювати, мали достатній набір дій в іграх з будівельним матеріалом, активно застосовували їх у спілкуванні з однолітками. Діти були готові запропонувати новий сюжет, ігрову тему, швидко адаптуватися до ігрового завдання, пропозицій партнера. Ці діти мали постійні стосунки з окремими дітьми в групі. Вони вміли розвивати сюжет за запропонованою темою, швид-

ко знаходити нове використання для знайомих предметів. Саме вони були ініціаторами й організаторами спільних ігор. У цих дітей добре розвинене почуття толерантності. Під час обговорення з партнерами по грі особливостей майбутніх будівель відмічалася емоційна насиченість діалогу, прагнення прислухатися до інших дітей, мобільність у спільних діях. Але таких дітей у групі було лише 15–20 %.

До середнього рівня розвитку соціальної спрямованості взаємин належать діти, які можуть пропонувати одноліткам власний задум з будівництва на побутову тематику, за відомим сюжетом казки, мультфільму, але не завжди готові прийняти запропоновану іншими ідею гри, мають обмежену кількість дій з будівельним матеріалом. Ці діти, беручи відповідальну роль, не завжди вміють у подальшому розгорнути цікавий сюжет, забезпечити її зміст, заздалегідь дібрати будівельний матеріал. Іноді вони погоджувалися з пропозиціями інших дітей-лідерів, або дорослого. Ці діти не здатні проявляти ініціативність, швидкість думки, готовність до спільної діяльності. Таких дітей було майже 50 %.

Низький рівень мають діти, які не можуть запропонувати свій задум однолітку, бажають грати з будівельним матеріалом за принципом «що вийде». Мають утруднення під час приймання ігрового завдання. Вони не вміють швидко адаптуватися у новій ситуації, не готові рахуватися з бажаннями однолітків, змінювати власні ідеї в тій чи іншій ситуації. На жаль, ці діти не вміють добре розвивати сюжет гри, в них відсутні емоційна насиченість, зацікавленість сюжетом. Вони майже не цікавляться спільними іграми, граються самотійно. Ці діти не мали стійких товариських стосунків з однолітками, майже весь час грались поодиночці. Їм було важко в придумуванні теми, сюжету в продуктивній ігровій діяльності. Вони не вміли доповнити запропонований іншою дитиною варіант гри. У них відсутня здатність поступатися власними інтересами.

Ці діти виявляли також недостатню контрольованість своїх дій, не завжди власну поведінку підпорядковували правилам соціальної поведінки. Предметні дії у них скорочувалися та узагальнювалися, а іноді взагалі замінювалися мовою. До низького рівня ми віднесли 35 % дошкільників.

Під час проведення наступного етапу дослідження особлива увага приділялася формуванню в дітей вмінь безконфліктно взаємодіяти, толерантно спілкуватися, планувати власні дії відповідно обраної ролі. Спілкування дітей під час гри допомагало покращити їх реальні взаємини, надавало досвід взаємодіяти в соціальному середовищі.

Для забезпечення соціального досвіду дітей, розвитку позитивних взаємин між ними, нами були створені відповідні організаційно-педагогічні умови, які ми поділили на об'єктивні та суб'єктивні. Об'єктивні умови такі:

1) накопичення пізнавальної інформації, яка збагачує зміст ролевих ігор дітей завдяки тематичному плануванню окремої частини пізнавального матеріалу, організація занять, розваг, включення дитини в різні життєві ситуації;

2) створення пізнавально-матеріального середовища, яке дозволяє дітям розгорнути сюжетно-рольову гру з будівельним матеріалом і надати їй той чи інший характер, можливість обрати будь-яку роль;

3) забезпечення відповідного педагогічного супроводу ігор дітей шляхом заохочення їх до активних спільних дій.

До суб'єктивних умов належать:

1) урахування ігрових інтересів дітей, їх вибірковість, стійкість;

2) заохочування дітей до самотійної діяльності на основі уміння відобразити в грі свої враження, застосувати наявний досвід або удосконалити його, готовність включатися у спілкування з однолітками.

У якості додаткового шляху ми використовували спеціально організований нами ігровий тренінг для дітей. Головними завданнями було створення емоційно позитивної атмосфери під час гри, уникнення несхвальної оцінки творчих спроб дитини, допомога дітям долати розчарування і сумніви, розширення соціального досвіду дитини, накопичення знань для створення досить міцної основи спільної діяльності з однолітками. Результати спостережень свідчили, що чим більше дитина бачить, чує і переживає, чим більше вона знає і вміє, тим вищий рівень її взаємин з однолітками.

Для накопичення таких знань та умінь нами використовувалися спостереження, бесіди, знайомство з художньою літературою, творами образотворчого мистецтва, інтерактивними мульт-

фільмами. Усі ці засоби впливали як на інтелектуальну, так і на емоційну сфери дітей. Знайомство з навколишнім завжди супроводжувалося емоційними реакціями, стійкою увагою дітей. На цій основі у них виникала потреба в нових знаннях про професії людей, які пов'язані з будівництвом, про особливості їх діяльності, їхні стосунки тощо.

Для нас важливо було не шаблонізувати будівельні ігри, а забезпечувати простір для дитячої ініціативи. Діти самі придумували тематику будівель, ставили перед собою конкретні цілі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Завдяки проведеній нами цілеспрямованій роботі відбулися позитивні зміни, які представлено в таблиці.

Таблиця 1

**Динаміка соціальної поведінки
старших дошкільників у іграх з будівельним матеріалом**

Показники	Їх кількісна характеристика	
	До експерименту	Після експерименту
Кількість ігрових тем	4–6	9–10
Кількість сюжетів у них	5–7	12–13
Тривалість спільних ігор	10–15 хв.	до 40–50 хв.
Кількість постійних угруповань	4–5	6–7
Кількість дітей в них	2–3	До 7
Кількість організаторів ігор	4	6–7
Характер взаємодій у спільних іграх	Механічний, нетривалий	Постійні, тривалі взаємини дітей

Як бачимо, створення організаційно-педагогічних умов для розвитку гри сприяє підвищенню зацікавленості дитини грою й накопиченню ігрового досвіду. Ми прагнули так організувати предметно-ігрове середовище, щоб діти могли самостійно розвивати творчі будівельні ігри, в яких вони реалізовували свій інтерес до навколишньої соціальної дійсності, до процесу праці дорослих і прагнення відображати це в грі, що й забезпечує соціалізацію дитини. У дослідженні задовольнялася потреба дітей гратись разом з однолітками: дитина шукала товаришів для спільних ігор і переживала радість не лише від змісту гри, але й від спілкування з товаришами. Взаємини дітей зміцнювались залежно від їх вмінь устанавлювати спільні дії, надавати допомогу один одному під час гри, разом прибирати іграшки, стежити за порядком в групі тощо.

У подальшому ми вважаємо перспективною є проблема професійної підготовки вихователя до керівництва сюжетно-рольовими іграми дітей з будівельним матеріалом.

Список бібліографічних посилань

1. Виготский А. С. Педагогическая психология. Москва: Психолог, 2001. 284 с.
2. Эльконин Д. Б. Психология игры URL: <http://padaread.com/?book=29038> (дата звернення 18.01.2019).
3. Карасова К. В., Т. О. Пироженко. Самодіяльні ігри дитини. Київ: Шкільний світ, 2011. 128с.

4. Шашина В. П. Методика игрового общения. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 288с.
5. Бурова А. П. Организация игровой деятельности детей дошкольного возраста. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 256 с.
6. Захарова Н. М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності: автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: 13.00.08. Київ, 2007. 20 с.
7. Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік / Піроженко Т. та ін. Київ: Генеза, 2016. 88с.
8. Айзенбард М. М. Формування соціальних міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності / 36. наук. праць. Харків: КЗ «ХГПА», ХОР, 2014. XXXVII. С.23-34.
9. Базовий компонент дошкільної освіти. Дошкільне виховання. 2012. №7. С. 4–19.
10. Никитин Б. П. Развивающие игры. Москва: Знание, 1994. 145 с.

References

1. Vihotskii, L. S. (2001). Pedagogical psychology. Moscow: Psikholog. 284 p. (in Russian).
2. Elkonin, D. B. Psychology of Game. URL: <http://padaread.com/?book=29038> (in Russian).
3. Karasova, K. V., Pirozhenko, T. O. (2011) Self-playing games of the child. Kyiv: Shkilnii Svit. 128p. (in Ukrainian).
4. Shashina, V. P. (2005) Methodology of game communication. Rostov-na-Donu: Feniks. 288 p. (in Russian).
5. Burova, A. P. (2010). Organization of playing activities of preschool children. Ternopil: Mandrivets. 256 p. (in Ukrainian).
6. Zakharova, N. M. (2007) Social adaptation of senior preschool children by means of gaming activity: the dissertation author's abstract for obtaining a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. Kyiv. 20 p. (in Ukrainian).
7. Playing activity of a preschooler: junior preschool age / Pirozhenko T. O. and others. Kyiv: Geneza. 2016. 88 p. (in Ukrainian).
8. Aizenbard, M. M. (2014) Formation of social interpersonal relations of the senior preschool children

- in the process of game activity / Collection of scientific works. Kharkiv. XXXVII. 23-34 (in Ukrainian).
9. The basic component of preschool education. Preschool education. 2012. № 7. 4-19 (in Ukrainian).

10. Nikitin, B. P. (1994). Educational games. Moskva: Znaniye. 145 p. (in Russian).

SHCHERBAKOVA Kateryna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor of Mariupol State University

ROLE-PLAYING GAMES WITH BUILDING MATERIAL AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF PRIMARY PRESCHOOL AGE CHILDREN

Abstract. Introduction. The article reveals the features of plot-role-playing games of children of the senior preschool age with building material and their role in the socialization of the child. The child wants to be like an adult whose identity and activity he reflects while performing the role. According to the researchers (L. Artemova, I. Bekh, L. Bozhovych, A. Burova, N. Kudykina, B. Nikitin, L. Paramonova ect.) the game of preschooler is always an illusory realization of his unfulfilled desires. In this case it is important child's need to communicate.

The purpose of the article: theoretically substantiate and experimentally prove the positive impact of games with building material on the socialization of the child.

The methods. On the basis of a retrospective analysis of modern publications about the problem which we are investigating and our own research (observation, conversation, special diagnostic tasks), the structure and content of plot-role-playing games, their influence on the harmonious development of the child, in particular the formation of social skills, are highlighted.

Results. The level of the relationship between children in the game depends on the ability of each participant to choose the theme, the plot of the game, its implementation, the combination of knowledge, the sincere transfer of their thoughts and feelings, to reveal a tolerant attitude to the proposals and initiatives of other players in

the game. A special place in this context are building-constructive games that require the active work of children's imagination, the ability to pick up the necessary building material, find original solutions, readiness to establish meaningful positive relationships and non-conflict interaction with partners in the game.

Originality. The research reveals the structure of plot-role-playing games with building material and their features; the significance of joint story-role games with building material as a means of socialization of children of the senior preschool age was revealed and substantiated.

Conclusions. Due to the introduction of educational-training institutions in preschool education, identified in the beginning of the study organizational-pedagogical conditions, there have been positive changes in the content of joint children's games, as well as in their social behavior. In the first place, this depends on the adequate leadership of the children's games on the part of the educator.

Keywords: joint role-playing games; building-constructive games; socialization of children; positive relationships.

Одержано редакцією 17.01.2019
Прийнято до публікації 21.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-250-256

ORCID: 0000-0002-2217-1041

ЗАГОРОДНЯ Людмила Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології, докторант,
Глухівський національний педагогічний університет ім. Олександра Довженка

e-mail: l.zagorodnya69@gmail.com

УДК 378.02:378.22:373.2.091.113-57.177

ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено використання педагогічних технологій проблемного, позиційного та інтерактивного навчання у формуванні готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі під час опанування інтегрованої дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

Ключові слова: проблемне навчання; позиційне навчання; інтерактивне навчання; магістри дошкільної освіти; готовність до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Постановка проблеми. Проблема формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти наразі є актуальною у світлі євроінтеграційних процесів, змін нормативно-законодавчого

підґрунтя функціонування освіти в Україні, зокрема створення й реалізації Концепції «Нова українська школа». Від рівня професійної готовності керівників закладів дошкільної освіти великою мірою залежить якість освіти в дошкільних установах, якість підготовленості випускника до нової соціальної ролі школяра й адаптації до навчання у школі. Якість підготовки майбутнього методиста, директора ЗДО залежить від організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, зокрема від використання тих чи інших педагогічних технологій у процесі фахової підготовки.

Мета статті. Представити використання педагогічних технологій проблем-

ного, позиційного та інтерактивного навчання під час формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблеми структури і змісту психолого-педагогічної підготовки фахівців дошкільного профілю вивчали Л. Артемова, А. Алексєєва, Г. Беленька, А. Богуш, О. Брежнева, І. Дичківська, Л. Зданевич, О. Листопад, Н. Маковецька, Т. Поніманська, Т. Степанова, Л. Лохвицька та ін. Підготовка керівників для закладів дошкільної освіти стала об'єктом наукових розвідок Г. Закорченної, Ю. Манилюк, Т. Пономаренко, О. Усик, Р. Шаповала, А. Яцинік та ін.

Різні аспекти проблеми впровадження освітніх технологій у процес професійної підготовки педагога вивчалися багатьма вітчизняними і зарубіжними дослідниками, зокрема сутність педагогічної технології (В. Беспалько, В. Боголюбов, М. Кларін, О. Бугрій, І. Дичківська, А. Ігнатуша, О. Пехота, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Химинець та ін.); технології позиційного навчання (Т. Бугайова, М. Веракса, І. Воробйова, І. Каньковський, І. Шиян, О. Шиян, С. Ящук та ін.), технології проблемного навчання (Ю. Бабанський, С. Вітвицька, В. Кудрявцев, А. Кульчицька, І. Лернер, М. Махмутов, А. Матюшкін, О. Мисковець, В. Оконь, Г. Селевко, М. Скаткін, А. Черткова та ін.); інтерактивні технології в професійній підготовці фахівців дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, Й. Бада, Н. Голота, А. Загородня та ін.).

Так, досліджуючи проблему культури керівника закладу дошкільної освіти, О. Усик зазначає, що він у системі дошкільної освіти повинен мати спеціальну галузеву підготовку (володіти знаннями, вміннями і навичками щодо забезпечення розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку) та бути професійно підготовленим до управлінської діяльності на основі знань основних нормативних документів, положень теорії управління, здобути знання і вміння керівництва об'єктами, що входять до системи дошкільної освіти [9, с. 109-110].

Результатом підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти одні дослідники виділяють готовність (І. Дичківська, С. Дяченко, А. Заїзняк, Ю. Коваленко, В. Любима, І. Мардарова, І. Мордоус,

Т. Марєєва) а інші – компетентність (Г. Беленька, Н. Давкуш, Н. Ковалевська, І. Тимофєєва).

Компонентний склад готовності педагога до професійної діяльності досить різноманітний і визначається контекстом пошуку розв'язання проблеми, предметом дослідження науковця, авторським баченням концепції дослідження.

Аналіз низки психолого-педагогічних досліджень, присвячених процесу професійної підготовки і його результату, дозволив нам сформулювати власне визначення поняття «готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти». Готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти – це інтегративна індивідуально-особистісна, динамічна характеристика, складноструктурована якість фахівця, що являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів – мотиваційно-особистісного, когнітивно-пошукового, діяльнісно-операційного, рефлексивно-оцінного, ступінь сформованості яких уможливорює забезпечення педагогом якості освітнього процесу в дошкільній установі [4, с. 141].

Готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти формується на етапі фахової підготовки під час реалізації низки педагогічних технологій.

Термін «технологія» (грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) означає наука про майстерність. Своєму виникненню він зобов'язаний технічному прогресу. Широке застосування поняття «технологія» розпочалося у виробничій сфері. Основними характеристиками промислових технологій є стандартизація, уніфікація процесу, можливість його відтворення відповідно до заданих умов. Науково-технічний прогрес сприяв проникненню технології і в освітню галузь.

Освітня технологія – технологія, що відбиває загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Її призначення – прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів [5, с. 26].

З цієї позиції тлумачить термін і О. Пехота. «Освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, регіонального і муніципального освіт-

нього простору» [6, с. 23]. При цьому вчена наголошує на тому, що вибір освітньої технології – це вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем [6, с. 11]. Педагогічну ж технологію О. Пехота розглядає як таку, що відображає тактику реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог-середовище-учень» у визначених умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового тощо) [6, с. 23]. Цілком погоджуємося із дослідницею в тому, що сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних та практичних питань керування, організації освітнього процесу, методів та засобів навчання. Вибір тієї чи іншої технології залежить від особистості педагога, від освітніх цілей, які він хоче досягти.

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що застосовується з метою оптимізації форм освіти [6, с. 11].

Педагогічна технологія – проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання. Педагогічна технологія служить конкретизацією методики [5, с. 29].

О. Бугрій тлумачить педагогічну технологію як модель професійної підготовки, в межах якої ставиться мета і досягається конкретний потенційно відтворюваний результат шляхом використання певних видів, форм, методів навчання, оперування однотипним змістом; як чітко організовану, продуману в усіх деталях модель спільної діяльності викладача і студентів, що містить цілепокладання, планування, організацію, підведення підсумків цієї діяльності [2].

Отже, педагогічну технологію дослідники розглядають як відображення тактики реалізації освітніх технологій, системний метод, проект певної педагогічної системи, модель професійної підготовки, засіб конкретизації методики. Ме-

тою застосування педагогічних технологій є оптимізація форм освіти, підвищення рівня її ефективності.

З метою формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, серед низки педагогічних технологій, ми обрали технології проблемного, позиційного та інтерактивного навчання. Використання технологій продемонструємо на прикладі викладання інтегрованої дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

Проблема – (грец. *problema* – задача, утруднення) – складне теоретичне або практичне завдання, що потребує вивчення, дослідження й вирішення.

Проблемне навчання – педагогічна технологія, що забезпечує можливість творчої участі студентів у процесі засвоєння нових знань, формування творчого мислення і пізнавальних інтересів особистості. За ступенем складності є такі основні рівні проблемного навчання: проблемний виклад; спільний проблемний пошук; творче навчання, яке передбачає активну участь студентів у формулюванні проблеми і пошуку шляхів її рішення [7, с. 342].

Проблемне навчання засноване на отриманні студентами нових знань за допомогою рішення теоретичних і практичних проблем та завдань, які створюються для цього в проблемних ситуаціях. Дидактичною основою проблемного навчання є проблемна ситуація.

Проблемна ситуація – ситуація, в якій наявні в індивіда способи поведінки і знання є недостатніми для виконання практичного або теоретичного завдання, і виникає потреба в нових формах поведінки, в нових знаннях [7, с. 342]. М. Махмутов зазначає, що проблемна ситуація виникає тоді, коли суб'єкт навчання, розуміючи завдання та намагаючись його розв'язати, відчуває брак знань або умінь, – як наслідок, настає суперечність між пізнавальною задачею й готовністю до її вирішення.

С. Вітвицька класифікує проблемні ситуації за змістом невідомого і рівнями проблемності, а саме: за змістом невідомого Х, де Х – мета, Х – об'єкт, Х – спосіб діяльності, Х – умова виконання діяльності; за рівнем проблемності: I рівень – спонтанні; II рівень – створені і розв'язані викладачем, III рівень – створені викладачем, але розв'язані студен-

том; IV рівень – створені і розв'язані студентами.

До методів проблемного навчання І. Лернер відносить проблемний виклад (створивши проблемну ситуацію, викладач не лише подає остаточне вирішення проблеми, але й демонструє сам процес вирішення); частково-пошуковий (викладач планує кроки вирішення проблеми, а той, хто навчається, самостійно її вирішує); дослідницький (викладач організовує творчу, пошукову діяльність того, хто навчається з вирішення нових проблем).

В. Оконь зазначає, що проблемне викладання ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні студентом певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем. Суттєвою характеристикою цього викладання є дослідницька діяльність студентів, яка з'являється в певній ситуації і змушує їх ставити питання-проблеми, формулювати гіпотези та перевіряти їх під час розумових і практичних дій.

Реалізуючи технологію проблемного навчання, під час лекцій ми використовували методи проблемного викладу та частково-пошуковий. Проблемний виклад передбачав такий алгоритм дій: створення проблемної ситуації, її аналіз і виявлення суперечностей, формулювання проблемних запитань, пошук способів розв'язання проблеми шляхом висунення гіпотез, їх доведення, підбиття підсумків дискусії, висновки. Наприклад. Тема лекції: *«Якість освіти в дошкільному закладі – актуальна проблема педагогічної науки і практики»*.

На початку лекції, після ознайомлення з темою, планом і літературою, озвучувалася проблема: як забезпечити дітей дошкільного віку якісною освітою в ЗДО, згідно з вимогами цільової аудиторії і сучасними вимогами до рівня сформованості життєвої компетентності дошкільника. На другому етапі студентів спонукали до виокремлення низки суперечностей, які породжують озвучену проблему, а саме: між очікуваннями батьків вихованців та реальним рівнем освіти, який можуть забезпечити ЗДО; між вимогами до рівня сформованості життєвої компетентності дітей, їх готовності до навчання в школі та застарілою матеріальною базою ЗДО та недостатністю молодих перспективних кадрів для дошкільних установ; між необхідністю оцінки

якості дошкільної освіти та відсутністю єдиних критеріїв тощо. На третьому етапі, з урахуванням виявлених суперечностей, формулювали низку запитань типу: «Для чого дитині дошкільного віку потрібна якісна освіта? Що є критеріями оцінки якісної дошкільної освіти? Які умови, чинники уможливають якісну дошкільну освіту в ЗДО?» тощо. На четвертому етапі відбувалося обговорення відповідей студентів на поставлені запитання. При цьому відповіді майбутніх магістрів узагальнювалися, доповнювалися викладачем, а потім у вигляді основних тез фіксувалися ними в конспектах. У кінці лекції підбивали підсумки дискусії, формулювали висновки.

Обираючи вид проблемної ситуації, ми орієнтувалися на класифікацію способів створення проблемних ситуацій, запропонованих І. Богомаз, а саме: ситуація несподіваності: створюється при ознайомленні слухачів з фактами або ідеями, що викликають подив, здаються парадоксальними; ситуація конфлікту: нові факти, висновки, досвід вступають у суперечність із усталеними науковими теоріями, уявленнями; ситуація передбачення: характеризується суперечливістю фактів, здійсненням розумового пошуку; ситуація спростування: слухачам пропонується довести неспроможність певної ідеї, спростувати антинауковий підхід тощо; ситуація невідповідності: виникає, коли життєвий досвід, світогляд слухачів вступають у суперечність із науковими даними; ситуація невизначеності: проблемне завдання містить недостатню кількість даних для своєчасного розв'язання; в такому разі її розв'язання залежить від кмітливості, мобільності студентів, які повинні самостійно здобути дані, яких не вистачає; ситуація вибору: студентам пропонується обрати правильну відповідь з кількох можливих і відомих їм та обґрунтувати свій вибір.

Під час проблемних лекцій магістрам пропонувалися і ситуації вибору, зокрема обрати правильну відповідь з кількох можливих і відомих їм та обґрунтувати свій вибір (наприклад, із запропонованих визначень якості освітнього процесу в ЗДО вибрати правильне або ж здійснити аналіз запропонованих компонентів одного з видів професійної компетентності вихователя і обрати правильний варіант).

Частково-пошуковий метод передбачав поєднання пояснення нового матері-

алу з постановкою викладачем проблемних запитань і пізнавальних завдань, що породжують проблемну ситуацію (наприклад, під час розгляду теми *«Середовище ЗДО як важлива умова забезпечення якості освітнього процесу»* студентам задавали проблемні запитання: «Як впливає середовище в ЗДО на якісну освіту дошкільників?», «Що слід урахувати педагогам у процесі створення комфортного середовища в ЗДО, щоб воно стало підґрунтям для організації якісного освітнього процесу в установі?», «Що б ви назвали критеріями оцінки якісного середовища в закладі дошкільної освіти?». Окрім цих запитань студентам пропонували виконати завдання типу: Установіть взаємозв'язки між поняттями «соціокультурне середовище» і «предметно-розвивальне середовище ЗДО», вибудуйте їх ієрархію, знайдіть спільні і відмінні умови їх створення. Недостатність знань у магістрантів для відповідей на запитання і виконання завдань частково компенсував викладач у процесі лекції, але деякі знання вони повинні були здобути самостійно, під час підготовки до наступної лекції або ж практичного заняття.

На наш погляд, у процесі викладання дисципліни проблемна лекція повинна органічно поєднуватися з іншими видами – лекцією удвох, лекцією із наперед запланованими помилками, лекцію з елементами ретроспективного аналізу. При цьому обов'язковим є використання мультимедійних засобів, які полегшують процес сприймання інформації, її систематизацію і допомагають студентам зрозуміти логіку розкриття теми.

Методика позиційного навчання полягає в організації аналітичної роботи студентів з текстами через змістові позиції і дозволяє їм стати суб'єктами освітнього процесу, які з безлічі знань та інформації конструюють власне розуміння навчальної дисципліни [3]. Вивчення дисципліни передбачає роботу магістрантів із різними текстами – лекціями, статтями, монографіями, посібниками. Саме на матеріалах таких текстів, які виражають авторську позицію, як вважає М. Веракса, студентам можуть оволодіти засобами породження нового знання.

Методика позиційного навчання за своєю суттю є втіленням ідей розвивального навчання у вищій школі. Позиційне навчання спрямоване на формування в студентів інтелектуальних засобів роботи

з науковими текстами. В моделі позиційного навчання студенти освоюють такі засадові когнітивні засоби – «термін», «теза», «схема». Саме вони називаються позиціями, а навчання – позиційним. Варто зазначити, що позицій може бути набагато більше (критики, апологети, поети, рефлексія або ж батьки вихованців, учителі початкової школи, директор ЗДО тощо). Кількість позицій і їх сутність залежить від рівня розвитку мислення й сформованості аналітичних умінь у студентів, цілей і завдань практичного заняття, які визначає викладач.

Щоб зрозуміти науковий текст, магістрант повинен вникнути в сутність найменшої його одиниці – поняття або терміну, зрозуміти його тлумачення в контексті використання в тезі. Тези в науковому тексті, утворюючи його основу, і, послідовно вибудовуючись, складають його цілісність і допомагають розкрити основні думки. Розуміння логіки розташування тез у тексті допомагає виокремити його схему. Отже, завданням магістранта під час роботи з текстом є виділити основні поняття, правильно зрозуміти їх суть у контексті конкретних тез, зрозуміти схему їх розташування, а значить і логіку представлення матеріалу автором тексту, його зміст без спотворень.

У позиційному навчанні ставиться подвійне завдання: пізнання об'єкта (наукового знання) і реалізації суб'єкта (вибудовування власного ставлення і власного судження студента).

Застосовуючи технологію позиційного навчання, ми пропонували магістрантам, у процесі підготовки до практичного заняття, ознайомитися зі змістом лекції та рекомендованими літературними джерелами, потім виділити в них основні поняття, тези, встановити взаємозв'язки між частинами аналізованого матеріалу. І, насамкінець, на основі проведеного аналізу написати виступ з теми «Забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО» з позицій директора, або методиста, або вихователя. При цьому слід було чітко дотримуватися головних позицій – «термін», «теза», «схема», «вихователь», «методист», «директор». На занятті студенти аналізували виступи однокласників з позицій критика чи апологета. Функція викладача – уважно слухати, аналізувати, задавати запитання, давати поради, оцінювати.

Ефективними щодо формування когнітивно-пошукового та діяльнісно-операційного компонентів готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО є технології інтерактивного навчання. Термін «інтерактив» у перекладі з англійської в буквальному розумінні означає «inter» – взаємний і «act» – діяти. Тобто інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу, полілогу. Інтерактивне навчання – це «співнавчання, взаємонавчання, де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють». Інтерактивне навчання – це така форма пізнавальної діяльності, метою якої є створення психологічно-комфортних умов за яких, кожен, хто навчається, може максимально реалізувати свій інтелектуальний потенціал і відчувати себе при цьому успішним і самостійним в освоєнні певних знань [8, с. 9].

Презентуючи свій досвід використання інтерактивних технологій у процесі викладання дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з природою», Г. Беленька виокремлює два головні освітні завдання, які дозволяють вирішити інтерактивні прийоми навчання. Перше завдання – включення всіх, без винятку, учасників навчального процесу в єдиний процес здобуття та засвоєння знань. При цьому викладач не тільки транслює свої знання студентам, але й отримує інформацію про них. Друге завдання – створення позитивного емоційного фону (атмосфери), в якій відбуватиметься процес засвоєння та закріплення знань. Саме позитивний фон, на думку вченої, є основою для вияву активності студентів в освітньому процесі [1, с. 20].

Залежно від мети заняття та форми організації навчальної діяльності магістрантів ми використовували інтерактивні технології, які О. Пометун і Л. Пироженко [8, с. 33] об'єднали в 4 групи: технології кооперативного навчання; технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

На початку практичного заняття, з метою активізації розумової діяльності студентів і актуалізації знань сутності основних понять теми, ми, як правило, застосовували різновиди технології колективно-групового навчання, а саме: «Мі-

крофон», «Незакінчені речення», «Струмочок думок» тощо.

Наведемо приклад проведення практичного заняття з теми «Якість управління освітнім процесом в дошкільному закладі».

I. Перевірка знань основних термінів з теми («Мікрофон» – 10 хв).

II. Обговорення питань з теми: 1. Необхідність забезпечення якісного управління освітнім процесом в ЗДО (Обговорення проблеми в загальному колі – 15 хв). 2. Директор закладу дошкільної освіти – менеджер дошкільної освіти. Рівні управління освітнім процесом у ЗДО («Карусель» – 15 хв). 3. Готовність директора до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО («Акваріум» – 15 хв). 4. Управлінський самомоніторинг й атестація директорів ЗДО («Незакінчені речення» – 15 хв).

III. Самоаналіз. Оцінка діяльності студентів на занятті – 10 хв.

Основні питання з теми заняття розглядалися з використанням технологій кооперативного і колективно-групового навчання. Наприклад, обговорення рівнів управління освітнім процесом у ЗДО відбувалося у формі технології «Карусель», а знання магістрантами сутності й компонентів готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі перевірялися у формі технології «Акваріум».

Зазначені вище технології легко поєднувалися під час одного практичного заняття, проте є й такі, які ми називаємо непоєднуваними, бо одна технологія займає час усього заняття. Це імітаційні ігри, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, дебати.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, спостереження за магістрантами, їх оцінювання під час викладання курсу «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» з використанням у комплексі технологій проблемного, позиційного й інтерактивного навчання дозволяє зробити висновки про те, що в них виховується стійкий інтерес до опанування матеріалом дисципліни, формуються в комплексі всі компоненти готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; вони звикають до систематичного, якісного і вдумливого освоєння навчального матеріалу, виступаючи при цьому в ролі суб'єкта освітнього процесу та вільно інтегрують знання з різних

дисциплін для вирішення професійних проблем. Подальші наукові розвідки стосуватимуться реалізації принципу інтеграції у викладанні дисциплін, які забезпечують підготовку магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Список бібліографічних посилань

1. Беленька Г. В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі (на матеріалі курсу «Методика ознайомлення дошкільників з природою»). Київ, 2001. 118 с.
2. Бугрій О. Сутність поняття «педагогічні технології». Вища школа. 2007. № 1. С. 20–25.
3. Веракса Н., Шиян І., Шиян О. Методика позиційного обучення студентів. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15086-metodika-pozicionnogo-obucheniya-studentov.html> (дата звернення 19.02.2019).
4. Загородня Л.П. Характеристика структурних компонентів готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти /European humanities studies: State and Society. Issue 4(1). Kyiv, Krakow. 2018. 213 pp. 137–148 p.
5. Інноваційні педагогічні технології: словник-довідник / автор-упоряд. І.М. Дичківська. Рівне : РДГУ, 2003. 43 с.
6. Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін. Освітні технології: навч.-метод. посіб./ за ред. О.М. Пехоти. Київ: Видавництво А.С.К., 2003. 255 с.
7. Подольак Л. Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Підручник. 3-тє вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2011. 360 с.
8. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / за ред. О.І. Пометун. Київ: А.С.К., 2006. 192 с.
9. Усик О. Концептуальні вимоги до культури сучасного керівника дошкільного навчального закладу. Актуальні проблеми дошкільної освіти : теорія і практика. Навч. посіб. / за заг. ред. проф. С. О. Нікітчиної. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 368 с.

References

1. Bielenka, H. V. (2001). Interactive Methods of Teaching the Discipline in Higher Education (on the material of the study course "Methods of Preschoolers' Introduction with Nature"). Kyiv (in Ukr.).
2. Buhrii, O. (2007). The essence of the concept of "pedagogical technologies". *High school*, 1. 20–25.
3. Veraksa, N., Shiyani, I., Shiyani, O. Methods of student positional education. Retrieved 03/01/2019, from: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15086-metodika-pozicionnogo-obucheniya-studentov.html>.
4. Zahorodnia, L. P. (2018). *Characteristics of the structural components of readiness of the Maybut-nical Magistracy before taking part in the process of putting into practice*. European humanities studies: State and Society. Issue 4(1). Kyiv, Krakow.
5. Piehota, O.M., Kiktenko, A.Z., Liubarska O.M. and other. (2003). Educational technologies. Rivne : RDHU
6. Educational technologies: scientific and methodical manual. (2003). In O. M. Piehota. (Ed.). Kyiv: Publishing House A.S.K.
7. Podoliak, L.H., Yurchenko, V.I. (2011). Psychology of Higher Education: Textbook: the 3rd edition., corrected and complemented. Kyiv: Caravel
8. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2006). Modern Lesson. Interactive Learning Technologies: Scientific and Methodical manual / edited by O.I. Pometun. Kyiv: Publishing House A.S.K.
9. Usyk, O. (2014). Conceptual requirements for the culture of a modern head of preschool educational institution. Actual problems of preschool education: theory and practice. In S. O. Nikitchyna (Ed.). Kyiv: Slovo Publishing House

ZHAGORODNIA Liudmyla,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Preschool Pedagogy and Psychology Department, Doctoral Student of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
e-mail: l.zagorodnya69@gmail.com

USING OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF MASTERS' READINESS TO ASSURING THE EDUCATIONAL PROCESS QUALITY AT AN ESTABLISHMENT OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. Introduction. The issue of masters' readiness to assuring the educational process quality at an establishment of pre-school education is relevant nowadays. Because the professional readiness of heads of preschool educational establishments largely depends on the educational quality in preschool educational establishments. The quality of masters' training is provided by the appropriate using of pedagogical technologies.

Purpose. To present the usage of pedagogical technologies on problem, positional and interactive learning in the process of formation of masters' readiness to assuring the educational process quality at an establishment of pre-school education.

Methods. Scientific literature analysis, pedagogical experiment; qualitative analysis of the data.

Results. Implementing the technology of problem learning at lectures, we used the methods of problem presentation and partially-finding method. Using the method of positional training, during practical training, we formed the students' ability through the meaningful positions ("concept", "argument", "scheme", "director of pre-school educational establishment" and other) consciously to master the material of the discipline. We organized practical classes using interactive technologies of coopera-

tive, cooperative-group training, situational modeling, discussion issues.

Originality. Development of the lectures and practical classes content on the study course "Methods of Educational Process Quality Assuring at Pre-school Educational Establishment" using the technologies of problem, positional and interactive learning.

Conclusion. Complex usage of referred pedagogical technologies contributes to the formation of masters' sustainable interest in mastering the material of the discipline, all components of masters' readiness to assuring the educational process quality at an establishment of pre-school education; systematic and qualitative development of educational material, the free integration of knowledge from different disciplines to solve professional problems.

Keywords problem training; position training; interactive training; masters of preschool education; readiness to assuring the educational process quality at an establishment of pre-school education.

Одержано редакцією 21.01.2019
Прийнято до публікації 28.01.2019

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ



DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-256-261

ORCID ID 0000-0001-5808-7020

САЯПІНА Світлана Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
e-mail: pedagogi@i.ua

УДК 378.091.64

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ

На підставі аналізу науково-методичної літератури, практики викладання в закладах вищої освіти доведено, що навчальний посібник зі спеціальної дисципліни буде активним засобом організації навчального процесу та управління пізнавальною діяльністю майбутніх магістрів, якщо подати його у вигляді функціональної та поліструктурної дидактичної системи. Результати теоретичних досліджень підтверджено висновками дослідно-експериментальної роботи, яка включала: аналіз вишівських навчальних книг із погляду реалізації в них дидактичних функцій; спостереження за використанням в освітньому процесі структурних компонентів навчальних посібників й альтернативних моделей вишівських видань; анкетне опитування авторів, викладачів, майбутніх магістрів. Навчальний посібник зі спеціальної дисципліни, адекватний цілям і задачам сучасної вузівської освіти, – це поліфункціональна дидактична система, структура якої детермінується її функціями. Оптимальне керування пізнавальною діяльністю магістрів у навчальному процесі з використанням навчального посібника здійснюється за умови реалізації його дидактичних функцій (інформаційно-комунікативної, пізнавальної, мотиваційно-стимулювальної, організаційно-керувальної, самоосвітньої, дослідницької, розвивально-виховної, контрольно-оцінювальної) і структурування за моделлю: зміст, передмова, введення, основний текст, таблиці, ілюстрації (схеми, графіки, малюнки, фотографії), вказівки, рекомендації, питання, тести, завдання, вправи, висновки, резюме структурної частини, висновок, рекомендована література, примітки, додатки, покажчики, бібліографія. Цілеспрямована організація навчального тексту в посібнику, відповідна цій структурно-функціональній моделі, управляє розвитком ключових компетенцій майбутніх магістрів, їх самостійною пізнавальною та дослідницькою діяльністю, закономірностями засвоєння та застосування знань.

Ключові слова: структурно-функціональна модель; майбутній магістр; пізнавальна діяльність; навчальний посібник.

Постановка проблеми. Однією з найбільш складних проблем сучасного етапу реформування освіти є підвищення якісного рівня діяльності закладів вищої освіти. Говорячи про якість вищої

освіти, необхідно акцентувати на проектуванні змісту навчального процесу, дидактиці вищої освіти ХХІ ст., на нових, більш ефективних педагогічних технологіях, нових модифікаціях навчальної літератури та інноваційних засобах навчання, розрахованих на підвищення ефективності освіти, активізацію навчально-пізнавальної діяльності магістрів.

В освітній системі України стверджуються тенденції інноваційності, інформатизації унормовані в чинних освітніх нормативних документах, якот: Закон України «Про вищу освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті», «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», «Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України», «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів», «Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні», «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» та ін.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Зарубіжні дослідники (П. Буга, Ж. Колодяжна, Т. Савельєва), розглядаючи підручник як інтегрувальний центр системи навчального процесу, зауважили про ускладнення його функціональної та структурної організації та значний ролі у реалізації безперервної освіти. У публікаціях С. Антонової, В. Замороцької, П. Буги, Л. Волкової, А. Гречихіна, О. Коркішко, А. Коркішка, І. Неволіна, В. Смирнова, О. Сипченко, Л. Тюріної та інших навчальна книга характеризується з погляду адекватності цілям і задачам сучасного навчання у ЗВО. Багато авторів підкреслили, що деякі підручники, пройшовши перевірку часом, гідно оці-

нені: перевидаються, користуються постійним попитом, сприяють підвищенню ефективності та якості навчального процесу в умовах вишу.

Українські вчені (В. Биков, Л. Гаврілова, Р. Гуревич, М. Кадемія, Т. Коваль, М. Козяр, Є. Машбиць, О. Пінчук, Т. Поясок, В. Прошкін, М. Солдатенко, М. Смульсон, О. Спірін, І. Хижняк та ін.) мають вагомі доробки наукових пошуків: теоретичні й практичні засади інформатизацій вищої педагогічної освіти, створення електронних і мультимедійних підручників та посібників для здобувачів ступенів вищої освіти, розробки технологій застосування електронних освітніх ресурсів у навчальному процесі тощо.

Різні аспекти педагогічної освіти представлено в працях вітчизняних і зарубіжних науковців: Є. Барбіної, І. Бега, В. Вакуленко, О. Набоки, С. Сапожникова, В. Стрельникова та ін. (теоретичні та методичні засади формування професіоналізму майбутніх педагогів); С. Антонової, В. Беспалька, П. Бути, В. Волинського та ін. (теоретичні основи типології навчального тексту); С. Дружилової, Г. Цветкової та ін. (основи інноваційних педагогічних технологій, що застосовуються у вищій школі); В. Аванесова, Ю. Бабанського, Т. Лопатіної, Р. Нізамова та ін. (питання визначення критеріїв оцінки рівня підготовки фахівців у галузі освіти, стимулювання пізнавальної діяльності та творчої активності особистості в навчанні).

Мета статті полягає в характеристиці та обґрунтуванні структурно-функціональної моделі навчального посібника в системі управління пізнавальною діяльністю майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звичайно, навчальний посібник є компонентом системи засобів навчання, яка постає як елемент системи більш високого порядку – процесу навчання. Оскільки кожна система характеризується певними функціями, які детермінуються її цілями й завданнями, вузівський навчальний процес як система покликаний за допомогою адекватних його цілям і завданням методів та засобів реалізовувати такі дидактичні функції: інформаційно-комунікативну, пізнавальну, мотиваційно-стимулювальну, організаційно-керувальну, самоосвітню, дослідницьку, розвивально-виховну, кон-

трольно-оцінювальну. Навчальний посібник у його сучасному вигляді є складною системою, що моделює реальний освітній процес, тому функціонально-цільове призначення навчального посібника повинно бути адекватно функцій системи дидактичних засобів і процесу навчання в цілому [3].

Констатуємо, що навчальний посібник зі спеціальної дисципліни, адекватний цілям та завданням сучасної вузівської освіти – це поліфункціональна дидактична система, покликана здійснювати цілеспрямоване управління пізнавальною діяльністю студентів, формувати їх активне ставлення до розв'язування різних навчальних і професійних проблем. Результати теоретичних досліджень підтверджено висновками дослідно-експериментальної роботи, яка включала: аналіз вишівських навчальних книг із погляду реалізації в них дидактичних функцій; спостереження за використанням в освітньому процесі структурних компонентів навчальних посібників й альтернативних моделей вишівських видань; анкетне опитування авторів, викладачів, майбутніх магістрів.

У процесі аналізу вишівських навчальних посібників (понад 100 найменувань) виявлялося співвіднесення функціональної організації книг з їх конкретною структурою. У результаті встановлено, що в більшості цих видань реалізуються інформаційно-комунікативна і, частково, пізнавальна функції, тобто здебільшого розв'язуються завдання передачі змісту певної науки, у них переважає авторський текст, який викладається в категорично-закінченій формі й структурований 1-2 компонентами. Навчальний посібник у цьому випадку, як правило, монографічний, у ньому найчастіше робиться установка на запам'ятовування інформації, практично відсутня методична складова, що сприяє організації самостійної пізнавальної діяльності магістрів. Тому воно, по суті, є навчальною монографією [5].

Результати аналізу вишівських навчальних видань підтвердили теоретичний висновок про те, що є пряма залежність між реалізацією дидактичних функцій навчальної книги та її структурною організацією, що вміння та навички самостійної пізнавальної та дослідницької діяльності формуються та розвиваються за допомогою навчального посібника лише за умови реалізації в ньому конкре-

тних дидактичних функцій, певної структурної організації тексту.

Спостереження за використанням різних структурних компонентів навчальних книг проводилися під час екзаменаційних сесій майбутніх магістрів педагогіки вищої школи. Встановлено, що 74,8% магістрів, що відповіли на запитання анкети користуються в процесі підготовки до практичних та семінарських занять, заліків та іспитів лише підручником чи навчальним посібником із дисципліни та конспектом лекцій. Найбільш часто використовуваними в навчальній книзі є: теоретичний матеріал чи текст (98%), ілюстрації (92%), таблиці (76%), використовуються рідше питання (73%), завдання (67%), рекомендації (68%), списки рекомендованої літератури (10%).

Аналіз використання альтернативних навчальних книг показав, що майбутні магістри віддають перевагу навчальним виданням, в яких дано чіткі цільові установки щодо вивчення цієї дисципліни, мотивування цієї структури книги, обраної методичної організації, виклад матеріалу розрахований на осмислення та пошук потрібних відповідей, є узагальнення, висновки або резюме в кожному розділі, вказівки щодо самостійної роботи, питання для самоперевірки, завдання, що стимулюють пізнавальний інтерес, передбачають пошукову, дослідницьку роботу щодо розв'язання спеціальних професійних завдань. Недоліками навчальних книг майбутні магістри вважають відсутність вказівок щодо організації самостійної роботи (12,8%), чітких рекомендацій щодо використання додаткової літератури (10%), питань і завдань (8,8%), узагальнень і висновків (18%), прикладів із практики (16%), ілюстрацій (10%), а також занадто складний стиль викладу, перенасичений незрозумілими науковими термінами.

У процесі дослідження виникла необхідність отримати уявлення про ступінь необхідності різних елементів структури навчальних посібників, їх роль і місце в сучасній навчальній літературі, в управлінні пізнавальною діяльністю майбутніх магістрів. Як компетентними особами виступили викладачі, які мають стаж педагогічної діяльності в закладах вищої освіти понад 15 років, автори підручників і навчальних посібників.

Оцінюючи роль навчальної книги в сучасному освітньому процесі вищої

школи, експерти зауважили на зростанні її значення як засобу організації самостійної роботи – 73,6%; управління навчальним процесом – 63,2%; активізації пізнавальної діяльності майбутніх магістрів – 74,0%; розвитку їх дослідницьких навичок – 47,8%; формування професійного мислення – 50,8%. На думку викладачів, у сучасному навчальному посібнику передбачається реалізація таких дидактичних функцій: інформаційно-комунікативної – 85,6%; самоосвітньої – 77,8%; організаційно-керувальної – 65,8%; дослідницької – 63,8%; контрольно-оцінювальної – 78,8%; виховної – 56,8%; мотиваційно-стимулювальної – 77,0%. Ці дані уможливають дійти висновку про те, що навчальний посібник реалізує багато дидактичних функцій, найважливішими з яких є інформаційно-комунікативна, самоосвітня, організаційно-керувальна.

Оцінюючи значущість структурних компонентів навчальних посібників у пізнавальної діяльності, майбутні магістри зазначили щодо необхідності конкретизації цільових установок вивчення дисципліни, тобто реалізації мотиваційно-стимулювальної функції, що, як показали дослідження, у навчальній книзі здійснюється за допомогою введення, передмови (переважно), вказали на необхідність завдань, питань, пов'язаних із виконанням самостійної роботи (самоосвітня, дослідницька, організаційно-керувальна функції, які реалізуються в навчальному посібнику за допомогою певної організації тексту, питань, завдань, вказівок, показників).

У результаті зіставлення отриманих емпіричних даних із теоретичними розробками виявлено взаємозумовленість цілей навчального процесу та функціонально-структурної організації навчальної книги. Це дозволило запропонувати функціонально-структурну модель навчального посібника зі спеціальної дисципліни, яка передбачає можливість варіювання порядку структурних компонентів і будується з урахуванням реалізації виявлених дидактичних функцій навчального посібника, адекватного цілям і задачам сучасної вузівської освіти.

Зазначимо, що сконструйована модель не є стабільною, замкнутою системою. Вона передбачає динамічний розвиток, тому зміна концептуальних ідей сучасної професійної освіти може приз-

вести до суттєвого перегляду поданої моделі.

За розробленою структурно-функціональною моделлю передбачено створення спеціальних навчальних посібників: «Методика викладання дисциплін у вищій школі», «Професійний імідж викладача вищої школи», «Організація навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти». Ці експериментальні посібники, попри те, традиційні вони чи інноваційні, друковані чи електронні, включають у себе спільно функціонувальні в єдиній програмній галузі матеріали для вивчення теоретичних питань, формування навичок практичного використання набутих знань і різноманітних форм самоконтролю та контролю. Навчальний текст, поданий у цих вузівських навчальних книгах структурований за запропонованою нами моделлю, доповнений довідковими матеріалами зі значною кількістю наочних ілюстрацій, таблиць, різноманітних прикладів, завдань, питань, тестів, вправ (які спонукають магістрів до нестандартних рішень). Кожна з вищеназаних навчальних книг є поліфункціональною дидактичною системою в єдності змісту (інформації), знакової (сисловою та невербальною) літературної форми, матеріальної конструкції та апарату видання. Їх застосування в навчальному процесі свідчить про доцільність запропонованої системи компонентів навчального посібника, за допомогою яких реалізуються його дидактичні функції, бо викладачі – автори цих навчальних видань, – застосовуючи їх в навчальному процесі, одноставно зауважують, що магістри, які займалися за такими книгами, виявилися більш підготовленими до заліків та іспитів.

Дослідно-експериментальна робота показала, що формування та розвиток у молоді компетенцій, до яких відносять соціальні, когнітивні, комунікативні, полікультурні та інші, які сприяють соціальній адаптації, професійній мобільності фахівців у сучасному світі, найбільш ефективно на основі застосування в процесі навчання навчальних книг, автори яких використовують можливості навчального тексту для реалізації управління пізнавальною діяльністю магістрів, зокрема й під час створення нових видів навчальної літератури. Так, магістрантам 1-2 курсів було запропоновано оцінити достоїнства комп'ютерного навчального посібника з педагогіки вищої школи, ос-

нову якого становить системний навчальний модуль, побудований відповідно до запропонованої нами структури. Аналіз відповідей свідчить про те, що перше місце, на думку магістрантів, посідає стимулювання пізнавальної діяльності під час застосування в навчальному процесі таких електронних посібників (15,2%); 12,8% респондентів зазначили, що з'єднання в навчальній книзі елементів модульної та комп'ютерної технологій активізує процес сприйняття навчального матеріалу; 10,4% опитуваних зауважили, як дуже позитивний момент, чітке формулювання навчальних і пізнавальних цілей у кожному модулі, наявність узагальнень, висновків, резюме в кожному блоці книги. Як перевагу майбутні магістри відзначили наявність питань, завдань, тестів для самоконтролю (6,4%), списків рекомендованої (основної та додаткової) літератури (4,0%). Важливою була відповідь магістрів, що кольорові анімаційні зображення, звук, поєднання статичних і рухомих елементів дозволяють задіяти всі резерви пізнавальної діяльності (7,6%).

Інтерв'ювання викладачів і майбутніх магістрів щодо досліджуваної теми свідчить про те, що електронні навчальні видання, що мають запропоновану нами дидактичну структуру, не лише формують навички інформаційного спілкування та комп'ютерну грамотність, а й роблять можливим навчання різним здібностям і стилям мислення, дозволяють забезпечити індивідуальний підхід до кожного з магістрів, сприяють прийняттю ними самостійних рішень, активізують процес сприйняття навчального матеріалу, стимулюють їх пізнавальні діяльності.

Для проведення дослідно-експериментальної роботи було обрано дві групи магістрів 5 курсу педагогічного факультету ДВНЗ «ДДПУ». На заняттях в експериментальній групі застосовувалися посібники: із педагогіки вищої школи, професійного іміджу викладача й електронні – із методики викладання дисциплін у вищій школі, які використовувалися в умовах єдності та наступності з традиційним навчанням, у контрольній групі домінувало традиційне навчання. При цьому система й обсяг лекційних і практичних занять курсу були однаковими, тобто прирівнювалися всі умови організації навчального процесу, за винятком намічених шляхів її вдосконалення за рахунок застосування навчальних посіб-

ників, структурованих відповідно до наших пропозицій. Організована так дослідно-експериментальна робота дозволила простежити результативність вивчення майбутніми магістрами експериментальної та контрольної груп педагогічних дисциплін за допомогою друкованого та електронного посібників, які мають майже всі структурні компоненти розробленої моделі, що сприяють стимулюванню пізнавального інтересу, формуванню професійних компетенцій і готовності магістрів розв'язувати неординарні завдання, аргументувати свою думку, зіставляти, аналізувати, порівнювати, виявляти необхідну інформацію.

У процесі експерименту з перевірки використання в навчальному процесі посібників, структурованих відповідно до розробленої дидактичної моделі, виявлено, як формуються ті чи ті якості в майбутніх магістрів контрольної та експериментальної груп. Середні показники рівня сформованості професійних компетенцій кожного з магістрантів експериментальної та контрольної груп було підсумовано та розподілено на кількість магістрантів у групі, чим визначався середній показник дня кожної з груп, який склав для контрольної групи 43,75%, експериментальної – 85,6%.

Проведені дослідно-експериментальні дослідження дали змогу оцінити об'єктивні показники використаних навчальних посібників, зіставити отримані емпіричні результати зі структурно-функціональною моделлю, поліфункціональність навчальної книги (друкованої, електронної). У результаті комплексного дослідження проблеми ми спробували виявити зв'язок між цілями навчання, якістю навчальної книги, розумовою діяльністю майбутніх магістрів, а також способами й умовами самостійного навчання, керування їх пізнавальною діяльністю, визначити найбільш оптимальні елементи структури навчального посібника з погляду менеджменту, розвитку дослідницького, творчого потенціалу магістрантів.

Отже, експериментальні дані дають можливість дійти висновку про те, що розроблена структурно-функціональна модель сприяла ефективному управлінню пізнавальною діяльністю майбутніх магістрів за допомогою всіх експериментальних посібників (традиційних та інноваційних, друкованих та електронних), що підтвердило результати теоретичного

аналізу вишівської навчальної книги. Дані проведеного експерименту добре узгоджуються із запропонованою нами структурно-функціональною моделлю сучасного навчального посібника закладу вищої освіти. Вважаємо за необхідне упровадити цю модель у практику книговидання для оптимізації управління пізнавальною діяльністю майбутніх магістрів засобами навчальної літератури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Навчальний посібник зі спеціальної дисципліни, адекватний цілям і задачам сучасної вузівської освіти, – це поліфункціональна дидактична система, структура якої детермінується її функціями. Оптимальне керування пізнавальною діяльністю магістрів у навчальному процесі з використанням навчального посібника здійснюється за умови реалізації його дидактичних функцій (інформаційно-комунікативної, пізнавальної, мотиваційно-стимулювальної, організаційно-керувальної, самоосвітньої, дослідницької, розвивально-виховної, контрольно-оцінювальної) і структурування за моделлю: зміст, передмова, введення, основний текст, таблиці, ілюстрації (схеми, графіки, малюнки, фотографії), вказівки, рекомендації, питання, тести, завдання, вправи, висновки, резюме структурної частини, висновок, рекомендована література, примітки, додатки, показники, бібліографія. Цілеспрямована організація навчального тексту в посібнику, відповідна цій структурно-функціональній моделі, управляє розвитком ключових компетенцій майбутніх магістрів, їх самостійною пізнавальною та дослідницькою діяльністю, закономірностями засвоєння та застосування знань.

Список бібліографічних посилань

1. Волинський В.П. Дидактичні призначення і характеристики комп'ютерних електронних навчальних посібників і підручників. *Українська література в загальноосвітній школі: Науково-методичний журнал*. 2006. № 7. С. 31–34.
2. Волинський В.П., Красовський О.С., Чорнус О.В., Якушина Т.В. Конструювання і змістове наповнення електронних підручників пізнавальним і операційно-діяльним матеріалом. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 2. С. 44–49.
3. Замороцька В. Навчальний підручник у ВНЗ як засіб керування пізнавальною діяльністю майбутнього вихователя ДНЗ. *Збірник наукових праць : педагогічні науки*. Херсон : Айлант, 2011. Вип. 58. Ч. II. С. 318 – 322.
4. Коркішко А. В. Навчально-методична та наукова література з іміджології в системі професійної підготовки майбутнього магістра педагогіки вищої школи. *Актуальні питання сучасної педагогіки : зб. наук. праць / за заг. ред. проф.*

О. В. Кузьміної. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2016. Вип. 2. С. 109–114.

5. Коркішко О.Г., Саяпіна С.А. Дидактичний потенціал електронного підручника в системі підготовки майбутнього педагога. Вісник Луганського національного університету ім. Т.Шевченка (Педагогічні науки). 2013. №13 (272). Ч. I. С. 178–184.

6. Хижняк І.А. Електронний підручник із мови й розвитку мовлення в системі засобів електронної лінгвометодики для початкової школи. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Т. 51. Вип. 1. С. 57–66. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_51_1_8.

References

1. Volynskiy V. P. (2006). Didactic appointments and characteristics of computer electronic educational manuals and textbooks. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli : Naukovo-metodychnyi zhurnal – Ukrainian Literature at Secondary School : Scientific and Methodological Journal*, 7, 31–34 [in Ukrainian].
2. Volynskiy V. P., Krasovskiy O. S., Chornous O. V., Yakushyna T. V. (2011). Designing and content filling of electronic textbooks with cognitive and operational-activity material. *Kompiuter u shkoli ta simi – Computer at School and in Family*, 2, 44–49 [in Ukrainian].
3. Zamorotska V. (2011). Educational manual at the university as a means of managing the cognitive

activity of the future educator of the PEI. *Zbirnyk naukovykh prats : pedahohichni nauky – Collection of Scientific Works : Pedagogical Sciences*. Kherson : Ailant, 58, Ch. II, 318 – 322 [in Ukrainian].

4. Korkishko A. V. (2016). Educational-methodological and scientific literature on imageology in the system of professional training of the future master of pedagogics of higher school. *Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky : zb. nauk. prats – Topical Issues of Modern Pedagogics : Collection of Scientific Works*. Sloviansk : Vyd-vo B. I. Matorina, 2, 109–114 [in Ukrainian].
5. Korkishko O. H., Saiapina S. A. (2013). Didactic potential of the electronic textbook in the system of training the future pedagogue. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka (Pedahohichni nauky) – Bulletin of Lugansk National University named after T. Shevchenko (Pedagogical Sciences)*, 13 (272), Ch. I, 178–184 [in Ukrainian].
6. Khyzhniak I. A. (2016). Electronic textbook on language and speech development in the system of electronic lingual methods for primary school. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technology and Teaching Aids*, 51, Is. 1, 57–66. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_51_1_8 [in Ukrainian].

SAIAPINA Svitlana,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Pedagogics of Higher School Department, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF EDUCATIONAL MANUAL IN THE SYSTEM OF MANAGING COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE MASTERS

Abstract. One of the most difficult problems of the current stage of reforming education is improving the quality level of higher educational establishments. In its turn, the quality of higher education requires focusing on designing the content of the educational process, didactics of higher education of the XXIst century, more effective pedagogical technologies, new modifications of educational literature and innovative means of training designed to improve the efficiency of education, activating educational and cognitive activities of future masters.

Some foreign researchers (P. Buha, Zh. Kolodiazhna, T. Savelieva) considering the textbook as an integrating means of the educational process, emphasize the complexity of its functional and structural organisation, and underscore a growing role in implementing continuous education. In the publications of S. Antonova, V. Zamorotska, P. Buha, L. Volkova, A. Hrechikhin, O. Korkishko, A. Korkishko, I. Nevolin, V. Smyrnov, O. Sypchenko, L. Tiurina and others, the educational book is characterised in terms of its adequacy to the goals and objectives of modern education in institutions of higher education.

The purpose of the paper is to characterise and substantiate a structural-functional model of the educational manual in the management system of cognitive performance of future masters of pedagogy of higher school. It is noted that the educational manual of a special discipline, adequate to the goals and objectives of a modern university education, is a multifunctional didactic system designed to carry out purposeful management of students' cognitive performance, and develop their active attitude to solving various educational and professional problems.

Results. Comparing the obtained empirical data with the singularized theoretical assumptions has resulted in revealing the interdependence of goals of an educational process and the functional-structural organisation of the educational manual. This allows constructing a functional-structural model of the educational manual of a special discipline, which offers several insights into a

possibility of varying the order of its structural components. It is grounded on implementing the identified didactic functions of the educational manual, adequate to the goals and objectives of modern university education.

The conducted experiment has provided an opportunity to evaluate the objective indicators of employed educational manuals, compare the obtained empirical results with the constructed structural-functional model, and identify the multifunctional character of the educational manual (printed, electronic). The comprehensive study of an issue under discussion has appeared conducive to revealing the relationships between the objectives of education, the quality of an educational manual, mental performance of future masters, ways and conditions of self-education and managing their cognitive activities. The carried out investigation has allowed to identify the optimal elements in the structure of an educational manual in terms of managing, doing research, and creative the potential of graduate students.

Conclusions. To sum up, the educational manual of a special discipline, adequate to the goals and objectives of modern university education, is a multifunctional didactic system which structure is determined by its functions. The optimal management of masters' cognitive performance in an educational process requires using a relevant teaching manual. Its usage will be efficacious provided the didactic functions are implemented and its overall structure conforms to the designed model, which incorporates the following elements: contents, foreword, introduction, basic text, tables, illustrations, instructions, recommendations, questions, tests, tasks and exercises, conclusions, summary of the structural part, general conclusions, recommended literature, notes, appendices, pointers, and bibliography.

Keywords: structural-functional model; future masters; cognitive activity; educational manual.

Одержано редакцією 15.01.2019
Прийнято до публікації 22.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-263-268
ORCID 0000-0001-5387-1115

МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович,

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор,
заведующий кафедрой математики и методики ее преподавания,
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна,
Республика Армения
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

УДК 372.851

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПОТРЕБНОСТЬ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Формирование эстетических потребностей является одним из наиболее важных проблем общеобразовательной школы, и все преподаваемые учебные дисциплины должны активно участвовать в решении данной проблемы. Процесс обучения математике также имеет широкие возможности для решения этой проблемы. Эти возможности в первую очередь проистекают из глубинной связи и взаимоотношений математики и эстетики. В работе рассматриваются разные источники эстетических потребностей, связанных также и с процессом обучения математике.

Ключевые слова: эстетические потребности; процесс обучения математике; игра, польза; эстетические признаки математики.

Эстетическая потребность - это отношение человека к эстетическим ценностям, его интерес и заинтересованность к этим ценностям, отправная точка для формирования эстетического, основа, которая различным образом проявляется в различных областях человеческой деятельности [12]. Эстетической потребности присуще отсутствие корыстности и меркантильности. У эстетической потребности есть также тенденция к усилению.

Эстетические потребности формируются с раннего детского возраста и продолжают изменяться, развиваться на протяжении всей жизни человека. Они зависят от вкуса человека, эстетического развития и других факторов. У всех людей, например, есть эстетическая потребность в музыке. Но одному достаточно народных песен, а другой имеет потребность также и в классической музыке. Здесь мы имеем дело с различными эстетическими вкусами людей, разными уровнями развития.

Потребность в одних и тех же эстетических ценностях объединяет людей, делает их значимыми друг для друга. Более того, именно эстетические ценности в первую очередь, а также потребность в них объединяет детей любой нации, делает страну Родиной.

Армянская народная песня, музыка Комитаса и Арама Хачатуряна - самые высокие и священные духовные ценности армянского народа; и человек, обладающий потребностью в них, несет в себе дух армянского народа независимо от места его проживания. И у каждого народа имеются подобные ценности. Вот почему формирование эстетической потребности является одним из наиболее важных проблем общеобразовательной школы, и все преподаваемые учебные дисциплины должны активно участвовать в решении данной проблемы.

Процесс обучения математике также имеет широкие возможности для решения этой проблемы. Они в первую очередь проистекают из глубинной связи и взаимоотношений математики и эстетики. Вообще, каждая цивилизация привносила свое восприятие прекрасного, что и выдвигало соответствующие эстетические потребности. Как цивилизации, так и эстетика и эстетические потребности пережили свои этапы развития. И на всех этих этапах математика имела свое активное участие в формировании и развитии эстетических ценностей, а также лежащих в их основе эстетических потребностей.

Считается, что начало эстетической деятельности человека являются надписи и рисунки на скалах. Но это только первые человеческие представления прекрасного, а потребность красоты у человека была всегда. Откуда возникают эстетические потребности человека? В целом, существование мира, его составляющих элементов, частей, обеспечивается принципами оптимальности, стабильности и гармонии. Действительно, свет движется и проходит через прямую линию, то есть когда он проходит между двумя точками, выбирает кратчайший путь. Точно также и тело, которое пропущается в воздухе, выбирает самый

короткий путь для достижения Земли, оно передвигается по вертикальной линии. Дерево, чтобы сохранить свое стабильное существование и облегчить притяжение Земли, растет вертикально вверх. Оптимальность и стабильность в свою очередь создают определенные отношения между частями предмета, которые подчиняются принципам симметрии и сравнения, тем создавая гармонию. Например, ветви деревьев формируются по принципу симметрии по отношению стволу, обеспечивая стабильность. Также поступает человек, его эстетическое требование как биологическое и социальное существо - стремление к гармонии с природой и обществом и, следовательно, эстетическая деятельность. Его эстетическое требование обусловлено принципами жизни, основываясь на его оптимальность и устойчивость. А основы оптимальности, стабильности и гармонии – математика: прямая линия, симметрия и другие математические понятия и концепции.

А каковы источники эстетических потребностей? Одним из таких первых источников является стремление к единству человеческого пола, которое диктуется инстинктом поддержания человеческого рода и реализуется принципами стабильности, оптимальности и гармонии. Действительно, неужели для того, чтобы сохранить человеческий тип не должны ли мы опираться на красоту? Все ли девушки были похожи друг на друга, или отличались своими очертаниями лица и тела? И разве эти очертания не придавали определенную красоту девушкам всех времен? А эти качества притягивали мужчин, делая их любимыми. Такова ситуация предметов сегодня, так будет и в будущем, следовательно, так было и в прошлом. И неужели симметрия, сравнение и гармония не скрываются за этими прекрасными чертами. Это доказывает роль математических понятий в структуре человеческого тела. Всю эту красоту тело человека мы видим в работах художников античного времени и период возрождения. Принцип гармонии действует во всех областях человеческих отношений. Это одно из самых важных требований для социализации и существования человека. И здесь главная роль играет не только внешняя красота пар, но и их нравственные качества – добродетельность, доброта, любовь и т. д., которые и определяют красивое по-

ведение человека. А для образования нравственных качеств очень важна математическая деятельность и математическое образование. В то же время во всех этих отношениях действует принцип стабильности. И действительно, принцип устойчивости подталкивает человека к красоте нравственных отношений – доброте, любви, дружбе. Формирование таких отношений обусловлено также математической деятельностью и математическим образованием. Человек строит свои отношения также по принципу оптимальности. Он выбирает свою пару, друга, знакомого в своем окружении. Во всем этом сказанном существует и действует математика. Рассмотрим другой источник эстетических потребностей. Чем были заняты дети в древности? Если наблюдать за детенышами льва, то в их жизни выделяются два вида занятия. Одно из них – подготовка будущей жизни, путем воспитания. Их существование зависит от упражнений: сила, ловкость, хитрость, все эти качества и есть красота. И не случайно, что мы восхищаемся документальными фильмами, где мы видим жизнь животных, как они охотятся. Они прекрасны, и красота здесь, прежде всего, выражается с точки зрения силы, скорости, находчивости. И мы наблюдаем за всем этим с удовольствием.

Рассмотрим другой источник эстетической потребности. Чем занимались дети в древности? Если мы посмотрим на детенышей льва, то увидим, что основным занятием их жизни является игра, которая также призвана подготовить их будущей жизни. Данные игры, направленные на подготовку поддержания жизни, составлены из упражнений на силу, ловкость и изобретательность, а эти качества выражают эстетику. Не случайно, что мы получаем эстетическое удовольствие от таких документальных фильмов, где показаны сцены из жизни животных. Они прекрасны, и красота здесь в первую очередь выражается в демонстрации силы, скорости, ловкости и изобретательности.

Трудно представить, что ребенок в древности не проходил аналогичный путь. Если бы это было не так, то человек не смог бы переносить самые тяжелые условия жизни так, как лев или любое другое животное.

Игра считается видом бескорыстной деятельности человека, главной мотивацией которого является не результат, а сам процесс. К эстетической стороне игры первым обратился И. Кант. Ф. Шиллер представляет искусство как игру, в которой человек раскрывает свою сущность [10]. И. Хёйзинга [9] считает, что игра более древняя, чем культура, оно не биологическое, а культурное явление, и культура выходит на первый план в виде игры. Е. Финк считает, что игра является фундаментальной особенностью человеческого существования, без которой человеческое бытие свелось бы лишь к растительному существованию. Он считает, что культура как явление рождается на основе игры [8].

Игра является одной из ключевых сфер человеческой деятельности, одним из важнейших источников удовольствия в жизни. Она призвана помочь человеку с самоутверждением, измерением его способностей, получением ответа на вопрос «я могу?» и реализацией других подобных задач. И для этого люди часами сидят перед шахматной доской, соревнуются на футбольном поле или другими способами тратят на различные игры большую часть времени, отведенного им Богом. Все эти игры имеют свои собственные законы, следуя которым необходимо достичь победы или решить какую-либо проблему. Путь к победе или решение проблем всегда наполнен трудностями, запретами или препятствиями, которые обусловлены правилами игры или же созданы соперником, и для преодоления которых требуется сила, ловкость, изобретательность, ум, другие волевые и психические качества. Их решения, как правило, оказываются неожиданными, с использованием глубоких вычислений и технически сложных трюков, которые включают в себя очевидные эстетические признаки, чем и привлекают внимание своих зрителей. Все эти качества наблюдаются, наличествуют, выражаются также в процессе математической деятельности. Более того, Пол Докхард [1] называет математическую деятельность игрой.

Однако эта математическая игра также является процессом самоутверждения людей, связи со своим внутренним миром и далека от взаимоотношений с другими людьми.

Вот почему люди неохотно играют в математическую «игру». Между тем она обладает уникальными проявлениями эстетики и проявляет особые эстетические потребности (см. также [5, стр. 97–311]). В случае включения в процесс игры обучения создается возможность активно вовлечь всех учащихся в процесс, исчезает их пассивность, а учащийся выступает в качестве субъекта вместе со всеми функциями, свойственными субъекту: действовать, нести ответственность и т.д. Чудесным образом реализуя социализацию студентов, игра развивает их совместные возможности, дает возможность самореализации, самовыражения, взаимопомощи, дружбы, развлечения и другие возможности для проявления духовной радости. В игру также входят творческие элементы. Без творчества невозможно добиться успеха в какой-либо игре. В игре наличествует ряд эстетических особенностей, которые лучше всего проявляются и становятся очевидными в процессе обучения. Действительно, игра полна неожиданных, непредсказуемых интеллектуальных поисков, проявлениями усилий, направленных на достижение цели, которые находят свое выражение не только в процессе овладения изученным материалом, но больше продиктованы и выступают в качестве решения той или иной игровой ситуации.

Перейдем к другому источнику проявления эстетики. Еще в далеком прошлом охота за жизненными потребностями первобытного человека была возможна благодаря силе, скорости, находчивости, ловкости и т.д., и эти качества были ценными, понравились человеку. Человек считал и считает эти качества красивыми и в те времена, и сейчас. Все эти качества нужны человеку, чтобы обеспечить свое существование в этом мире. И математика играет большую роль в формировании и развитии этих качеств. Математика помогает формированию и развитию силовых и скоростных характеристик для наиболее важного умственного процесса, такого как мышление. Действительно, есть общее мнение, что математика играет ту же роль в развитии мышления, что и спортивные упражнения в физическом развитии человека. И математическая деятельность, независимо от полезности и

запоминания в памяти ее содержания, развивает человеческое мышление, силу и скорость мышления. Вся математика, ее концепции, теории и доказательства являются результатом человеческого мышления. Отметим также, что математика имеет отдельный раздел своих задач, которые решаются только с помощью изобретательских подходов.

В следующем этапе своего развития, в этапе земледелия, когда человек нуждался в новых условиях и способах для обеспечения своего быта: дом, разные бытовые предметы, эстетическая потребность выявила новые проявления. Выяснилось, /хотя человек понял это поздно/ что красота и эстетическая потребности лежат в основе природных явлений. Действительно, неужели вертикальный рост не придает дереву и цветку дополнительную эстетическую ценность? И это потому, что так легче преодолеть притяжение Земли. Как было сказано, человек не может построить собственный дом, не преодолев эту силу. Он просто рухнет, если его стены не будут подниматься вертикально вверх. Много говорится об искусстве гончарской работы, которая присутствует в его глиняных посудах. Например, круговая форма дает индивидуальную эстетическую прелесть чаши. Однако, несомненно, что падала, которая циркулирует глиняный горшок, не возник сразу. Изначально глиняные горшки были бесформенные, но позже они получили определенный вид, потому что это приводит к полезности и стойкости. Как мы видим, здесь присутствуют три основные ценности архитектуры: полезность, стойкость и красота. Или точнее, потребность полезности и стойкости приводит к красоте. И одним из главных путей ведущих к ним является математика. То есть, с самого начала эстетическая потребность, путь ведущий к красоте, прошел через математику или ее сопровождением. В дальнейшем весь процесс развития искусства сохранил эту тенденцию.

Но как способствовать формированию эстетической потребности с помощью процесса математического обучения? Начнем с красивой речи и человеческой потребности в ней. Что из себя представляет красивая речь? Более правильным будет вопрос, когда именно речь считается красивой? Первой важной особенностью красивой речи

является наличие в ней истины, выражение этой истины, ее аргументированность и обоснование. Законами аргументации и доказательства занимается логика, а целью математики является построение аргументированной речи. По этой причине, если логика является эстетикой аргументированной речи и доказательства, то математика, как заметил Пол Локхард, является искусством аргументированной речи и доказательства [1]. И это искусство доказательства является одной из важнейших, если не основных, целей математического обучения и математической деятельности. Дело в том, что математические суждения имеют четкое и однозначное значение, процесс математических суждений осуществляется по логическим законам, и даже если содержание математического материала не остается в памяти учащегося, однако, ход математической деятельности способствует формированию и развитию логического мышления у учащегося.

Трудно представить жизнедеятельность человека без обоснованной, аргументированной речи. Следовательно, каждый нуждается в обоснованной, аргументированной речи. Но у учащихся не всегда наличествует осознание этого. Общеобразовательная школа на сегодня оставила без внимания проблему формирования ценностей у учащегося в целом и культуру аргументированной речи – в частности. Подобное восприятие аргументативной речи отсутствует у будущих учителей математики. В своей преподавательской практике у меня есть привычка в отдельных случаях выделять проведение определенной части лекции студентам – будущим учителям, что постоянно делает меня свидетелем низкого уровня культуры речи. Мне приходится вести особый разговор о культуре речи, рассказывать о неопределимой роли искусства в создании красивого образа человека. И аргументов для убеждения более чем достаточно. Конечно, каждый хочет быть красивым, по крайней мере красиво выглядеть. По этой причине девушка часами проводит перед зеркалом косметическую работу для получения более привлекательного внешнего вида. Но она забывает, что наиболее красивой и самой

привлекательной частью человека является его речь, а самой привлекательной частью речи – искусства – является, как уже отмечалось выше, ее четкость, ясность, убедительность, аргументированность, доказанность. Не случайно красивыми глазами считаются умные глаза. И обладатель таких умных глаз, в конце концов, пользуется большим уважением и репутацией на протяжении большого времени взаимоотношения с людьми. Таким образом, следует работать над приобретением этой истиной красоты аргументированной речи, ежедневно тратить часы на ее формирование и развитие, как девушка проводит часы перед зеркалом. Добавим, что результат последнего является временным, исчезающим, а плоды работы, направленные на формирование красивой речи, остаются с человеком на всю жизнь. Поэтому в процессе обучения математике следует работать над тем, чтобы сделать роль аргументированности, обоснованности, доказательства еще более весомым. Значит, при изучении математики важно работать над тем, чтобы сделать значимым роль обоснования, аргументации и доказательств. Во многих западных учебниках математики, параллельно доказательствам шагов теоремы, приводятся также их аргументации, которые помогают в формировании культуре речи. В моих учебниках алгебры для средней школы сделано больше. Доказательства представлены в виде деревьев Генцена, в котором можно следить как последовательности доказанным шагам, так и аргументации этих шагов, увидеть весь механизм суждений и выводов. И.Л. Тимофеева [6], придает большое значение таким доказательствам в системе подготовки и переподготовки учителей, а для учащихся решение проблемы считает важной и труднорешаемой задачей. Уважаемый профессор, к сожалению не был знаком с армянским опытом, который был реализован много лет назад его работой. Вновь обратимся к Полу Локхарду [1]. Он отмечает, что если математическая деятельность сводится лишь к техническим упражнениям, не отвечает на вопрос «почему?», она становится только скелетом и далека от реализации образовательных и ценностных, в частности эстетических, задач.

Следующим источником эстетической потребности является необходимость поиска решений на поставленные жизнью задач, потребность поиска ответа на них. А человек обычно ищет красоту. Поэтому потребность в поиске, в нахождении – это прежде всего эстетическая потребность. Существует два типа поиска: материальный и духовный. Одним из видов духовного поиска является умственный или интеллектуальный поиск. Реализацией интеллектуального поиска, результатом подобного рода поисков является вся математика. И поскольку математика богата красотой, математическую деятельность можно рассматривать как деятельность удовлетворения потребности в эстетике. Тем не менее существует определенный тип интеллектуального поиска, который требует незначительных знаний, но огромного напряжения мысли. Такой поиск повышает интерес человека к самому себе, отвечает на вопрос «я могу?», а нахождение решения добавляет дополнительную эстетическую ценность и шарм человеческой деятельности. Согласно описанию В.Тихомирова, это «задачи на все времена» [7]. В качестве примера такой задачи он приводит следующую задачу из книги «Задачи для развития молодого ума» Алкуина. «Человек должен был на лодке перевести через реку волка, козу и капусту. Но лодка вмещала лишь двух. Однако нельзя было оставить наедине и без контроля козу и волка, козу и капусту. Как будет действовать человек?». За два с половиной века до Алкуина армянский мыслитель и математик Анания Ширакаци включил подобные задачи в своем задачнике [11].

Американский психолог А. Маслоу считает эстетикой достижение гармонии в жизни, обогащение ее красотой, потребность в общении с искусством: потребность, которая утверждает гармонию, порядок и красоту [2]. Мы уже говорили об утверждении гармонии и красоты посредством математической деятельности.

Математическая деятельность также играет важную роль в утверждении порядка и формировании потребности в его создании. И, с одной стороны, такая деятельность учит, обучает правилам и свойствам порядка, с другой стороны, вызывает потребность

иметь дело с такими отношениями, которые, согласно А. Маслоу, также являются эстетическими потребностями. Рассмотрим также потенциал математического образования в формировании и развитии в общении с искусством. Известно, что некоторые разделы математики широко участвуют в создании произведений музыки, изобразительного искусства, архитектуры, литературы, хачкарного ремесла и других областей искусства [3]-[4], [5]. По этой причине, используя эти разделы в содержании математического образования, можно объяснить связь между математикой и упомянутыми отраслями искусства. Такие уроки математики способствуют также формированию эстетических потребностей к искусству и к ее работам.

Список использованных источников

1. Локхард П., Плач математика. URL: www.livelib.ru/book/1000487179.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. М.: Евразия, 1999. 432 с.
3. Микаелян Г.С. Математика и литература. *Армянский язык и литература*, 2012. №7. (на армянско-армянском языке).
4. Микаелян Г.С. Симметрия в хачкарах. *Математика в школе*, 2013. №1.
5. Микаелян Г.С. Прекрасное, математика и образование. Ч. 1. Прекрасное и математика, 2014.
6. Тимофеева И.Л. Методическая система обучения студентов педагогических вузов математической логике на основе теории естественного вывода: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 400 с.
7. Тихомиров В. Математика в школе, 2007. №3. С. 42–44.
8. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия. Проблемы человека в западной философии. М., 1988. С. 357–402.
9. Хёйзинга И. *Homo Ludens*, Человек играющий. М.: Издательство Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.
10. Шиллер Ф. Собрание сочинений в 7 томах. 1955–1957. Т. 6. 794 с.
11. Петросян Г.Б., Абрамян А.Г. Библиография Аналии Ширакаци. Ереван: Советский писатель, 1979.
12. Эстетика: Словарь. Под общ. ред. А.А. Беляева. М.: Политиздат, 1989.

References

1. Lokhard P., Cry Mathematics. Retrieved from www.livelib.ru/book/1000487179.
2. Maslow A. (1997). *Distal limits of the human psyche*. Moscow: Eurasia. 432 p.
3. Mikaelian, H.S. (2012). *Mathematics and literature. Armenian language and literature*. 7. (in Armenian).
4. Mikaelian, H.S. (2013). *Symmetry in khachkars, Mathematics at school* (in Armenian). 1.
5. Mikaelian, H.S. (2014). *Beauty, Mathematics and Education. Part 1. Beauty and Mathematics*. Yerevan (in Armenian).
6. Timofeeva, I.L. (2005). *Methodical system of teaching students of pedagogical universities of mathematical logic based on the theory of natural inference*. (Doctor Science Dissertation). Moscow. 400 p.
7. Tikhomirov, V. (2007). *Mathematics at school*. 3. 42–44.
8. Fink E. (1988). *The main phenomena of human existence. Human problems in Western philosophy*, Moscow. 357–402.
9. Huizinga I. (2011). *Homo Ludens. The Man Playing*, Moscow: Ivan Limbach Publishing House. 416 p.
10. Schiller, F. (1955–1957). *Collected Works in 7 Volumes*. Vol. 6.
11. Petrosyan, G.B., Abrahamyan, A.G. (1979). *Bibliography of Anania Shirakatsi*. Yerevan: Soviet writer.
12. *Aesthetics: Dictionary* (1989). In A. A. Belyaev (Ed.) Moscow.

MIKAELIAN Hamlet,

Doctor in Pedagogy, Ph.D. in Physics and Mathematics, Professor,
Chair of Mathematics and Methods of Its Teaching Department,
Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia

AESTHETIC NEEDS AND MATHEMATICAL EDUCATION

Abstract. *Aesthetic need is a person's attitude to aesthetic values, his interest in these values, the starting point for the formation of aesthetic, a basis that manifests itself in various ways and areas of human activity [12].*

Aesthetic needs are forming from early childhood and continue to change, evolve throughout human life. They depend on the taste of a person, aesthetic development and other factors. All people, for example, have an aesthetic need for music. But one has enough folk songs, and the other has a need also for classical music. Here we are dealing with different aesthetic tastes of people, different levels of development.

The need for the same aesthetic values unites people, makes them meaningful for each other. Moreover, it is the aesthetic values in the first place, and also the need for them that unites the children of any nation, makes the country the motherland. That is why the formation of an aesthetic need is one of the most important problems of a comprehensive school, and all academic disciplines taught should be actively involved in solving this problem.

The process of learning mathematics also has ample opportunity to solve this problem. They primarily stem from the deep connection and relationship between mathematics and aesthetics. In general, each civilization introduced its perception of the beautiful, which put forward the corresponding aesthetic needs. Both civilization and aesthetics and aesthetic needs have gone through their stages of development. And at all these stages, mathematics had its active participation in the formation and development of aesthetic values, as well as the aesthetic needs underlying them.

The work examines various sources of aesthetic needs, also associated with the process of teaching mathematics.

Keywords: *Aesthetic needs, mathematics learning process, game, profit, aesthetic features of mathematics.*

Одержано редакцією 16.01.2019
Прийнято до публікації 23.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-269-275
ORCID 0000-0001-9755-3645

YILDIRIM Ahmet,

Director of Esencay Middle School, Tasova, Amasya, Turkey;
PhD Student of Educational Administration, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: aahmetyil25@gmail.com

THE ANALYSIS OF SCHOOL MANAGERS' LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Abstract. *Introduction. Many researches in recent years have focused on the role of emotions in working life. In this context, in order to ensure the success and happiness of the employees in the life, a certain level of Intelligence quotient-IQ-level, as well as the need to have emotional intelligence was put forward. Emotional intelligence includes emotional skills, such as emotional expression, emotion integration, and understanding of emotions. First, the industrial revolution, then technological developments and globalization, de communication, motivation, leadership, empathy, adaptation to change, continuous development, concepts such as a place in organizations and management has emerged as a business life. Since these concepts are elements of emotional intelligence, the main idea of the study is that the relationship between emotion and intelligence is the subject of both emotional intelligence and the historical development of the administration.*

Purpose. This study mainly aims to determine school managers' levels of emotional intelligence (three dimensions of emotional intelligence: self-awareness of emotions, expressing emotions and sympathizing with others' emotions).

Method. The present study benefits from descriptive survey model which aims to describe a situation in the past or a currently existing situation under its own conditions. The population of the study consists of school managers working in Amasya province of Turkey. The sample of the study consists of 69 school managers working in Taşova district of Amasya province. The questionnaire developed by Robert Cooper and Ayman Sawaf was used as a data collection tool, which is limited to managers' three abilities related to emotional intelligence.

Conclusion. According to the results of the study conducted to examine the level of emotional intelligence of school administrators, it is seen that the school administrators have reached the best level in the sub-dimension of expressing their emotions, which are three dimensions of emotional intelligence. Accordingly, school administrators have no problem in expressing their feelings. It is observed that they have reached the advanced level according to the awareness of their feelings and awareness of others' feelings.

Keywords: *Feeling; Intelligence; Emotional Intelligence; Emotional Intelligence Level.*

INTRODUCTION

In the first half of 20th century, in addition to its role in an individual's success, cognitive intelligence was considered as the most fundamental type of intelligence whose performance cannot be envisaged. Along with various success criteria, several studies focused on the analysis of the impact of intelligence on leadership, and

demonstrated that cognitive intelligence was strongly tied with leadership [1]. However, in the 21st century, constantly changing environmental and professional conditions caused remarkable differences in the definitions of leadership and intelligence. As a result of scientific developments and social events that occurred in the Northern America and Europe during the 1960s, the absolute power of intelligence started to be questioned, and the role of emotions in professional life was discussed [2]. Thus, Mayer and Salovey [3] introduced the notion of emotional intelligence and argued that this concept could explain an employee's performance in a situation more efficiently compared to cognitive intelligence [4].

Emotional Intelligence

Dökmen [5] states that emotions function as a tool for individuals to adapt to the nature and society. Similarly, Goleman [6] define emotions as traits which trigger an individual's potential to learn, encourage them to question and seek answers to their questions, increase their capacity and help them practice what they learn in order to maintain an attitude towards a situation. According to Cooper and Sawaf [7], emotions are sources of energy which motivate an individual's inner values and shape their behaviors, thus being emitted to other individuals and influencing them. Erik Erikson, a well-known psychoanalyst, defines emotional intelligence as the ability to integrate various personal traits successfully and calls it the integrity of selfness [8]. A study on adults reports that fields of intelligence which help various species become mature are linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, musical, bodily-kinesthetic, personal and interpersonal intelligence [9].

Emotions are the organizers of thinking and action. In addition, although emotions sometimes seem to contradict with each other, individuals need them to judge something and behave rationally. Emotional intelligence greatly helps academic intelligence when the individual aims to offer solution to a problem or make an important decision, and enable them to do these in a more qualified manner and a

short time. In other words, it can be argued that emotional intelligence bears importance in terms of judgement and academic intelligence [10]. On the other hand, it is possible to gain emotional intelligence through learning instead of hereditary traits, which makes it possible to improve emotional intelligence [11].

Various studies on emotional intelligence in the last 10 years demonstrate that the difference between a distinguished and a moderate level of performance is largely related to emotional intelligence [12]. The following emotional traits can be listed as the contributors to emotional intelligence [13]:

- The ability to empathize and build emphatic relationships,
- The ability to express and understand emotions,
- The ability to control one's dispositions,
- The ability to act independently,
- The ability to adapt to one's environment,
- Seeking approval,
- The ability to solve a problem in interpersonal relationships,
- Patience and determination,
- The ability to sympathize,
- Respect.

Goleman [6] maintains the idea that emotional intelligence can be used as a criterion for the measurement of human intelligence and that it is necessary for success, and adds that emotional intelligence may help an individual be promoted to higher ranks in their professional life. Cooper and Sawaf [7], too, state that different studies reached similar conclusions on emotional intelligence and argue that it gives the energy to perform reliable and profitable business relations thanks to its relationship with moral values such as trust, integrity, empathy, flexibility and reliability. Baltaş [14] shares this view and argues that the best performances are displayed by individuals who can build healthy relationships with their co-workers, can contribute to team work and have a higher level of emotional maturity instead of those with a high level of academic intelligence.

Numerous studies revealed the importance of emotional intelligence for a manager in terms of organizational success. For instance, Pamukoğlu [15] reports a highly positive correlation between manager effectiveness and emotional intelligence scores. In a similar vein, different studies indicated that a positive correlation

was found between managers' emotional intelligence and levels of burnout [16], that there was a positive correlation between emotional intelligence and all dimensions of transformational leadership [17], that a positive correlation was observed between a manager's emotional intelligence and human-oriented leadership behaviors [18], that a strongly positive correlation was found out between primary school principals' emotional intelligence and teachers' job satisfaction and principals' emotional intelligence influenced teachers' job satisfaction positively [19], that vice principals' levels of emotional intelligence heavily influenced teachers' organizational citizenship behaviors, job satisfaction and levels of emotional commitment [20], that a positive correlation was found between managers' emotional intelligence and their human-oriented leadership behaviors [21], that a highly positive correlation was observed between primary school principals' educational leadership behaviors and levels of emotional intelligence [22], that secondary school principals' levels of emotional intelligence were closely related to school performance [23], and that there was a positive and significant correlation between school principals' transformational leadership behaviors and their levels of use of personal abilities which is one of the dimensions of emotional intelligence [24]. Therefore, it is clear that managers' levels of emotional intelligence play an active role in the organizational communication process [25]. Schmidt [26] also states that emotional intelligence is becoming more and more important for today's managers as numerous changes occur in professional life in the new millennium. In addition, it was also found out that a moderately significant positive correlation was observed between employees' levels of emotional intelligence and job satisfaction [27].

THE OBJECTIVE OF THE STUDY

This study mainly aims to determine school managers' levels of emotional intelligence (three dimensions of emotional intelligence: self-awareness of emotions, expressing emotions and sympathizing with others' emotions).

METHOD

The present study benefits from descriptive survey model which aims to describe a situation in the past or a currently existing situation under its own conditions. It attempts to objectively describe an individual or object under question without any modification or influence on them [28]. Therefore, this model was preferred to

measure school managers' levels of emotional intelligence.

The population of the study consists of school managers working in Amasya province of Turkey. The sample of the study consists of 69 school managers working in Taşova district of Amasya province. The questionnaire developed by Robert Cooper and Ayman Sawaf was used as a data collection tool, which is limited to managers' three abilities related to emotional intelligence.

The questionnaire consists of two parts. While 4 questions are asked regarding managers' personal information in the first part, 33 behaviors in three dimensions are defined in order to measure school

managers' levels of emotional intelligence in the second part. Among these behaviors, those in 1-11 are related to self-awareness of emotions, those in 12-20 are related to expressing emotions, and those in 21-33 are related to sympathizing with other people's emotions. For the data analysis, negative behaviors in the 6th, 8th, 9th, 18th, 20th, 22nd and 24th questions are scored as never (3), sometimes (2), usually (1) and always (0) depending on their frequency. Similarly, other behaviors are scored as never (0), sometimes (1), usually (2) and always (3) depending on their frequency. Four degrees of performance given in Table 1 were used for evaluation.

Table 1

Four Degrees of Performance

Dimensions	Careful	Sensitive	Advanced	Best
Self-awareness of emotions	0-18	19-23	24-28	29-33
Expressing emotions	0-12	13-16	17-19	20-27
Sympathizing with others' emotions	0-14	15-21	22-27	28-39

According to Table 1, at the best level, an individual has a quite high level of emotional intelligence and can stay strong even under high pressure without losing their abilities such as creativity and influence. At the advanced level, the individual can be said to have a continuous and balanced level of emotional intelligence in most situations. At the sensitive level, the individual's level of emotional intelligence displays irregularities in terms of their abilities and skills, and thus may vary from one situa-

tion to the other. At the careful level, the individual faces difficulties because of a low level of emotional intelligence and concentration on a topic, which often results in failure.

FINDINGS

In this part of the research, the findings obtained from the analysis are given. The personal information of the managers within the scope of the research is shown in Table 2.

Table 2

Demographic Information of Participants

Personel Details		f	%
Gender	Female	17	24,6
	Male	52	75,4
Age	21-30	10	14,5
	31-40	45	65,2
	41-50	6	8,7
	51 and older	8	11,6
	1-5	32	46,4
Length of Service	6-10	18	26,1
	11-20	16	23,2
	21 and older	3	4,3
Education Level	College	3	4,3
	Licence	55	79,7
	Postgraduate	11	15,9

According to Table 2, 17 (24.6%) of the participants were female and 52 (75.4%) were male. 10 (14.5%) of the participants were between the ages of 21-30, 45 (65.2%) were between 31-40 years old, 6 (8.7%)

were between 41-50 years old and 8 (11,6%) is 51 years and over. According to the length of service of the participants, 32 (46.4%) were between 1-5 years, 18 (26.1%) were between 6-10 years, and 16

(23.2%) were between 11-20 years and 3 (4.3%) are over 21 years and over. 3 (4.3%) of the participants were graduated from college, 55 (79.7%) of them were licence and 11 (15.9%) of them were postgraduate.

The results of the responses given by the managers to the frequency of their be-

haviors regarding the awareness of their feelings, expressing their feelings and showing the ways of behaving about the dimensions of others' feelings are presented in Table 3.

Table 3

Frequency and Percentage Distributions Showing Behavior Patterns

Items		Degree of Attendance								x̄	Point	Degree
		Never		Occasional ly		Usually		Always				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
1	I can describe my feelings.	-	-	5	7,2	5	7,2	59	85,5	2,78	30,58	Best
2	I can recognize myself by moving senses.	-	-	2	2,9	1	1,4	66	95,7	2,93	32,23	Best
3	I can be aware of my feelings.	-	-	-	-	7	10,1	62	89,9	2,90	31,90	Best
4	I can understand that I'm starting to feel sorry.	-	-	1	1,4	9	13,0	59	85,5	2,84	31,24	Best
5	I can understand the reasons for my sorrow.	-	-	-	-	12	17,4	57	82,6	2,83	31,13	Best
6	I can judge myself from the point of view of others.	42	60,9	24	34,8	2	2,9	1	1,4	0,45	4,95	Careful
7	I enjoy my emotional life.	4	5,8	9	13,0	20	29,0	36	52,2	2,28	25,08	Ad- vanced
8	People who expose their feelings scare me.	8	11,6	30	43,5	10	14,5	21	30,4	1,64	18,04	Sensitive
9	I want to be someone else.	9	13,0	13	18,8	15	21,7	32	46,4	2,01	22,11	Sensitive
10	I take care of my physical condition to understand my feelings.	1	1,4	13	18,8	13	18,8	42	60,9	2,39	26,29	Ad- vanced
11	I accept responsibility for my feelings.	-	-	3	4,3	10	14,5	56	81,2	2,77	30,47	Best
12	I praise successful people.	4	5,8	2	2,9	8	11,6	55	79,7	2,65	29,15	Best
13	I can express my feelings.	-	-	5	7,2	12	17,4	52	75,4	2,68	29,48	Best
14	I can tell others my wishes and needs.	1	1,4	4	5,8	25	36,2	39	56,5	2,48	27,28	Best
15	My friends tell me that I've exposed my good thoughts about them.	2	2,9	8	11,6	21	30,4	38	55,1	2,38	26,18	Best
16	I keep my feelings to myself.	20	29,0	30	43,5	16	23,2	3	4,3	1,03	11,33	Careful
17	I explain my feelings that make me feel uneasy within the group.	2	2,9	20	29,0	28	40,6	19	27,5	1,93	21,23	Ad- vanced
18	I have a hard time explaining my need for help.	19	27,5	28	40,6	16	23,2	6	8,7	1,13	12,43	Careful
19	I can sense what people I'm communicating with.	1	1,4	4	5,8	18	26,1	46	66,7	2,58	28,38	Best
20	I can do anything not to look ridiculous to my friends.	16	23,2	14	20,3	11	15,9	28	40,6	1,74	19,14	Ad- vanced
21	I can see how others feel.	1	1,4	7	10,1	29	42,0	32	46,4	2,33	25,63	Best
22	I have a hard time talking to people who share my opinion.	13	18,8	17	24,6	16	23,2	23	33,3	1,71	18,81	Sensitive
23	I act according to the positive characteristics of people.	3	4,3	11	15,9	21	30,4	34	49,3	2,25	24,75	Ad- vanced
24	I hit people's mistakes in their faces.	4	5,8	22	31,9	18	26,1	25	36,2	1,93	21,23	Sensitive
25	Before I explain my views, I think how others will feel.	3	4,3	8	11,6	30	43,5	28	40,6	2,20	24,20	Ad- vanced
26	I'm a good listener.	3	4,3	-	-	11	15,9	55	79,7	2,71	29,81	Best
27	I can understand the mood of the group I've met.	1	1,4	1	1,4	21	30,4	46	66,7	2,62	28,82	Ad- vanced
28	I can talk about people I just met.	3	4,3	7	10,1	22	31,9	37	53,6	2,35	25,85	Ad- vanced
29	When someone is talking, I	1	1,4	6	8,7	16	23,2	46	66,7	2,55	28,05	Ad-

	can understand what you want to imply.											vanced
30	I can understand how others feel about me.	1	1,4	8	11,6	18	26,1	42	60,9	2,46	27,06	Ad-vanced
31	Even if he doesn't say it, I can understand someone else's feelings.	1	1,4	5	7,2	20	29,0	43	62,3	2,52	27,72	Ad-vanced
32	I'm revealing my feelings depends on the person I'm with.	3	4,3	2	2,9	10	14,5	54,3	78,3	2,67	29,37	Ad-vanced
33	I can understand that those around me are troubled.	2	2,9	-	-	14	20,3	53	76,8	2,71	29,81	Ad-vanced

According to Table 3, the behaviors that define the dimension of being aware of the emotions of the managers are at the best level according to the evaluation scale given in Table 1, in the 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th and 11th positions, in the 7th and 10th rank behaviors at the advanced level, 8th and 9th behaviors are at a sensitive level.

6th, "I can judge myself from the perspectives of others" behavior is realized on the same scale at the level of attention, and it is understood that participants are unable to judge themselves from the perspectives of others.

According to Table 3, managers to express their feelings, behaviors, defining the size, 12th, 13th, 15th, 19th, and 21st according to the evaluation scale given in Table 1, the next behaviors are at the best level, 14th, 17th and 20th the next behavior is seen to be advanced.

16th next is "I keep my feelings to myself", 18th the next "I find it difficult to explain my need for help" behavior has been realized at the level of attention on the same scale. According to this, it is observed that the participants opened their

feelings to their heads and expressed their need for help in a normal way. 22nd he next "I have difficulty talking to people who share my opinion" behavior seems to be at the same level of sensitivity.

According to Table 3; behaviors that define the dimension of being aware of the feelings of others are observed to be at an advanced level according to the evaluation scale given in Table 1 of the 23rd, 25th, 27th, 28th, 29th, 30th, 31st, 32nd and 33rd behaviors.

24th the next "I hit others 'mistakes in their faces" behavior takes place at the same level of precision, according to the same scale, and it can be said that participants are sensitive when they say others' mistakes. 26th the next "I am a good listener" is the best one on the same scale, and it can be said that the participants are always a good listener.

The average, scores and levels of the school administrators' awareness of their feelings, expressing their feelings and awareness of others' feelings are presented in Table 4.

Table 4

Average, Score and Level Information About Sub-dimensions

Dimensions	Mean	Point	Degree
Self-awareness of emotions	2,34	25,74	Advance
Expressing emotions	2,05	22,55	The Best
Sympathizing with others' emotions	2,45	26,85	Advance

As can be seen in Table 4, the average of the managers' awareness of the emotions and the awareness of the emotions of others and the corresponding scores are at the advanced level according to the evaluation scale given in Table 1, and at the best level in terms of expressing the feelings. They can be interpreted as having a continuous and balanced level of emotional intelligence.

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

According to the results of the study conducted to examine the level of emotion-

al intelligence of school administrators, it is seen that the school administrators have reached the best level in the sub-dimension of expressing their emotions, which are three dimensions of emotional intelligence. Accordingly, school administrators have no problem in expressing their feelings. It is observed that they have reached the advanced level according to the awareness of their feelings and awareness of others' feelings. According to this, managers have been found to have a continuous and balanced level of emotional

intelligence in many cases, being aware of their emotions and being aware of others' feelings.

Similar studies are important in other dimensions of emotional intelligence, as well as in managers and other employees in different business environments and different research universes, as it will allow comparison of results.

It can be expressed as another suggestion that the organizations of the organizations providing formal education and the in-service training programs, emotions, emotion management and emotional intelligence issues should be included.

References

- Mandell, B., Pherwani, S. (2003). Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership Style. *Journal of Business and Psychology*. 17(2):387-404.
- Çakar, U. and Arbak, Y. (2003). Changing Emotion-Intelligence Relationship and Emotional Intelligence in the Light of Modern Approaches. Unpublished Work.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1993) The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*. 17: 433-442.
- Lam, L.T. & Kirby, S.L. (2002) Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*. 142(1):133-143.
- Dökmen, Ü. (2000). Consolidate Develop. System Publishing. Istanbul.
- Goleman, D. (1998). Emotional Intelligence. 3.Printing. Trans. B. S. High. Asset Publications. Istanbul.
- Cooper, R. and Sawaf, A. (1999). Emotional Intelligence In Leadership. Trans. Z.B. Ayman and B. Sancar. System Publishing. Istanbul.
- James, J. (1997). The Next Time You Think About It. Trans. Z. Dicleli. Boyner Holding Publications. Istanbul.
- Healy, J., M. (1999). Your Child's Developing Mind. Çev: A.B. Dicleli. Boyner Holding Publications. Istanbul.
- Cooper, R. K. and Sawaf, A. (2000). Emotional intelligence in leadership. Istanbul: Sistem Publishing.
- Clark, L. (2000). Help with emotions. (Translated by Gültekin Yazgan). Istanbul: Evrim Publishing House.
- Thomas, M., A. (2004), "Understanding Emotional Intelligence Can Help Alter Problem Behavior", Physician Executive.
- Güney, S. (2000). Behavioral Sciences. Nobel Publishing House, Ankara.
- Baltaş, A. (2000). Emotional Intelligence of Companies Gives High Energy. *Beko News Magazine*. Issue: 21.
- Pamukoğlu, E. (2004). Investigation of the role of emotional intelligence in executive activity in the context of female managers and research. Unpublished master thesis, Kocaeli University.
- Güllüce, A. Ç. (2006). Relationship between occupational burnout and emotional intelligence. Unpublished master's thesis, Atatürk University.
- Sahin, F. (2006). The relationship of emotional intelligence with effective leadership behaviors: A study on officers and non-commissioned officers working in Kayseri Military Service Department. Unpublished master thesis, Balikesir University.
- Acar, F. (2002). Emotional intelligence and leadership. *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute*. 12, pp.53-68.
- Turanlı, A. (2007). Emotional intelligence of primary school principals and job satisfaction levels of teachers. Unpublished doctoral dissertation, Dokuz Eylül University.
- Karakuş, M. (2008). The effect of primary school administrators and teachers' emotional intelligence competencies on teachers' emotional commitment, organizational citizenship and job satisfaction levels. Unpublished doctoral dissertation, Firat University.
- Acar, F. T. (2001). The relationship between emotional intelligence skills and task-oriented leadership behavior. Unpublished doctoral thesis, Istanbul University.
- Tıkrır, N. (2005). Examining the relationship between primary school principals' instructional leadership behavior and emotional intelligence. Unpublished master's thesis, Gaziantep University.
- Bardach, R. H. (2008). Leading schools with emotional intelligence: A study of the degree of association between middle school principal emotional intelligence and school success. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.
- Ergin, D. (2008). Teachers' perceptions of emotional intelligence and transformational leadership in school management. Unpublished master thesis, Kocaeli University.
- Tuna, Y. (2008). Emotional intelligence competencies of managers in organizational communication process. Unpublished doctoral thesis, Anadolu University.
- Canbulat, S. (2007). To investigate the effect of emotional intelligence on job satisfaction of employees. Unpublished master thesis, Gazi University.
- Trucker, M. L., Sojka, J. Z., Barone, F. J. and Mccarthy, A. M. (2000). Training tomorrow's leaders: Enhancing the emotional intelligence of business graduates. *Journal of Education for Business*. 75(6), 331-7.
- Karasar, N. (2005). Scientific research method (17th edition). Ankara: Nobel publication distribution, 81-83.

ЙИЛДИРИМ Ахмет,

директор середньої школи в Есенсе, Тасова, Амасья, Туреччина;
аспірант, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

АНАЛИЗ УРОВНЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. Вступление. Многие исследования последних лет были сосредоточены на роли эмоций в трудовой жизни. В этом контексте, чтобы обеспечить успех и счастье сотрудников в жизни, был выдвинут определенный уровень интеллекта IQ-level, а также необходимость иметь эмоциональный интеллект. Эмоциональный интеллект включает в себя эмоциональные навыки, такие как эмоциональное выражение, интеграция эмоций и понимание эмоций.

Сначала промышленная революция, затем технологическое развитие и глобализация, коммуникация, мотивация, лидерство, сочувствие, адаптация к изменениям, постоянное развитие, такие концепции, как место в организациях и управлении, стали деловой жизнью. Поскольку эти понятия являются элементами эмоционального интеллекта, основная идея исследования заключается в том, что отношения между эмоциями и интеллектом являются предме-

том как эмоционального интеллекта, так и исторического развития администрации.

Цель. Это исследование в основном направлено на определение уровней эмоционального интеллекта руководителей школ (три измерения эмоционального интеллекта: самосознание эмоций, выражение эмоций и сочувствие эмоциям других).

Метод. В настоящем исследовании используется модель описательного опроса, целью которой является описание ситуации в прошлом или существующей в настоящее время ситуации в ее собственных условиях. Население исследования состоит из руководителей школ, работающих в провинции Амасья в Турции. Выборка исследования состоит из 69 руководителей школ, работающих в Ташовском районе провинции Амасья. Анкета, разработанная Робертом Купером и Айманом Савафом, использовалась в качестве инструмента сбора данных, кото-

рый ограничен тремя способностями менеджеров, связанными с эмоциональным интеллектом.

Заключение. Согласно результатам исследования, проведенного с целью изучения уровня эмоционального интеллекта школьных администраторов, видно, что школьные администраторы достигли наилучшего уровня в том измерении выражения своих эмоций, которое является тремя измерениями эмоционального интеллекта. Соответственно, у школьных администраторов нет проблем с выражением своих чувств. Наблюдается, что они достигли продвинутого уровня в соответствии с осознанием своих чувств и осознанием чувств других.

Ключевые слова: чувство; интеллект; эмоциональный интеллект; уровень эмоционального интеллекта.

Одержано редакцією 21.01.2019
Прийнято до публікації 26.01.2018

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-275-279

ORCID 0000-0001-6015-9492

БЕЙЛІС Наталія Васи́лівна,

аспірант кафедри педагогіки та управління освітою,
Донецький національний університет імені Василя Стуса
e-mail: beylisnv@ukr.net

УДК 37.091.33:811.112.2:373.5(477)

ПЕРСПЕКТИВИ ОНОВЛЕННЯ ВИВЧЕННЯ УЧНЯМИ ЗМІСТУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА ЕТНОКУЛЬТУРНОМУ ПІДґРУНТІ

У статті робиться акцент на тому, що одним з найважливіших векторів розвитку сучасної освіти є оновлення вивчення змісту іноземних мов за допомогою впровадження нових прогресивних методів навчання в сучасній школі. Також враховуються застосування етнокультурного знання як засобу навчання на уроках німецької мови в школах України в сучасних реаліях.

Особлива увага приділяється створенню спеціального комплексу нових способів діяльності у змісті іншомовної (німецької) освіти, який вимагає реалізації уже в близькій перспективі та є актуальним.

Крім цього, провідним аспектам наукового дискурсу в наш час в контексті використання етнознань в освіті у вимірах входження України в загальноєвропейський освітній простір має надзвичайно велике значення. Воно інтегрує процеси, які не можна об'єднати в межах класичної освіти.

Ключові слова: іноземні мови; німецька мова; етнокультурні матеріали; етнокультурне підґрунтя; етнознання; етнокультурне середовище.

Постановка проблеми. За роки незалежності України етнокультурний компонент з'явився у навчально-виховному процесі вивчення іноземних мов (у контексті змісту, форм і методів, навчально-виховного середовища).

Водночас навчальна дисципліна «німецька мова» має значний етнокультурний освітній та виховний потенціал,

який у практиці недостатньо реалізується.

Це підтверджується загальними тенденціями педагогічних реалій, а також можна стверджувати, що учні у процесі вивчення німецької мови не виявляють достатньої готовності брати участь в міжкультурній комунікації, поділяти цінності іншомовної культури та презентувати свою національну культуру. Все це свідчить про те, що рівень якості знань з німецької мови учнями загальноосвітніх шкіл не є цілком задовільний.

Актуальність даної теми можна обґрунтувати великим попитом на оновлення вивчення змісту іноземних мов за допомогою впровадження етнознань як нових прогресивних методів навчання іноземних мов в сучасній школі. Питання організації наближеного етнокультурного середовища в навчальному процесі іноземних мов відносяться в даний час до числа актуальних проблем іншомовної освіти загальноосвітньої школи.

Навчання з використанням етнокультурних матеріалів на уроках німецької мови полегшує орієнтацію школярів в середовищі, наближеному до німецькомовного, а значить, сприяє адаптації учнів до культури німецькомовних країн.

Дана стаття являє собою огляд комплексу можливостей, щодо оновлення вивчення учнями змісту німецької мови за допомогою використання етнокультурних матеріалів.

Мета статті. Мета статті полягає в тому, щоб на основі історико-педагогічного аналізу охарактеризувати та висвітлити комплекс можливостей, щодо оновлення вивчення учнями змісту німецької мови на етнокультурному підґрунті для вдосконалення володіння нею.

Виклад основного матеріалу. Перспективи оновлення вивчення учнями змісту німецької мови на етнокультурному підґрунті зумовлені вимогами часу та вимогами до особистості як національно свідомого громадянина України, потребою розвитку національних якостей у школярів, які дають змогу зберігати етнічну ідентичність у полікультурному середовищі.

Більшість дослідників (Г. Френсіс, Д. Аронсон, Ф. Рігс та ін.) схиляються до думки, що етнічне — це вияв внутрішньої єдності культури як певного способу буття, або ж спосіб буття.

Разом з тим, Г. Лозко вважає, що сукупність певного народу детермінує його смислову, знакову ідентифікацію [6, с. 113] знань і уявлень про культуру, традиції, ідеали, цінності свого етносу, а також усвідомлення себе членом цієї спільноти, місця свого народу серед інших народів — це основа формування етнічної самосвідомості особи [4, с. 59].

Ціннісно-світоглядні орієнтири розвитку вітчизняної освіти вимагають перед усім появи на першому плані змістових характеристик її моделі, гуманізму, збагаченості цінностями української культури [3, с. 12].

Педагогічний досвід показав, що провідними тенденціями етнокультурного компонента сучасної освітньої системи в Україні в умовах реформування стали: ідеї збереження етнічної ідентичності особистості; забезпечення розвитку шкільної освіти на засадах поєднання сучасних та традиційних культурних цінностей етносу; впровадження національного компонента у зміст освіти.

За результатами аналізу змісту сучасної іншомовної освіти (німецька мова) з системних і культурологічних позицій

дозволили побачити цілий комплекс можливостей, щодо оновлення в контексті інтеграції України в європейський освітній простір. Йдеться, насамперед, про розширення таких компонентів змісту іншомовної освіти, як знання, способи діяльності, досвід емоційно-вольового ставлення до цінностей іншомовної (німецької) культури, досвід творчої діяльності на уроках та в позаурочний час, досвід гуманного спілкування іноземною (німецькою) мовою.

Роблячи акцент на змісті сучасних навчальних програм з німецької мови, не важко прийти до висновку, що вони мають достатньо великий потенціал для формування в учнів знань про цінності німецької культури. Так українські школярі вивчають особливості традицій і проведення свят у Німеччині, специфіку родинних цінностей, організації освітнього і виховного процесу в школах. Багато уваги українські учні приділяють історії та сучасності німецького спорту, якісно побудованій транспортній системі. Не залишаються поза увагою етнокультурні виховні традиції німецького народу, його звичаї, культура мовлення, обряди, ритуали.

Проте, перспективи є віддзеркалення у змісті, у програмах з німецької мови знань про освіту Німеччини і своєї країни як цілісний феномен (до складу якого входять і вища освіта з притаманними їй інноваційними для України характеристиками). Перспективними новими темами треба вважати такі, які висвітлюють наукові здобутки представників німецької науки, особливості економічного стану та розвитку Німеччини, її зовнішньої політики, торгівлі, побудови роботи соціальних служб, тощо.

Особливої уваги вимагає розширення у змісті відповідних програм, щодо знань про мистецтво німецького народу (особливо в етнокультурному аспекті).

Другий компонент змісту української іншомовної освіти — уміння та навички, в контексті Концепції «Нова українська школа» має найбільші можливості для модернізації.

Нами розроблено спеціальний комплекс нових способів діяльності у змісті іншомовної (німецької) освіти, який вимагає реалізації уже в близькій перспективі:

- навички щодо сприйняття та осмислення висловлювання на рівні самоцінних знань про німецьку культуру;

- уміння активно використовувати мовленнєво етноорієнтовані німецькомовні одиниці (лексичні, фразеологічні, граматичні);

- навички щодо пошуку національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки, звичаїв, норм, правил, соціальних умов і стереотипів німців;

- уміння бачити спільне й відмінне у німецькій та українській мовах і культурах;

- уміння цінувати українську культуру в процесі оволодіння німецькою мовою як оригінальним етнічним явищем;

- навички щодо розвитку засобами німецьких цінностей власного чуття (фонетичного, лексичного, граматичного, стилістичного);

- уміння аргументувати в ситуації комунікативної взаємодії фактами історії розвитку цінностей німецької етнокультури;

- уміння щодо самоформування готовності до оволодіння змістом іншомовної (німецькомовної) культури;

- уміння демонструвати поважне ставлення до національного мовного колориту німецькомовних народів.

Формування в учнів зазначених вище способів діяльності вимагає синтезу особистісно орієнтованого і культурологічного підходів, підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів німецької мови.

Чільне місце в докорінній перебудові змісту іншомовної (німецькомовної) освіти українських учнів займає досвід їх емоційно-вольового ставлення до цінностей німецькомовної культури. Його формування залежить від наявності в навчальних програмах мистецькознавчого складника, передбачення ними емоційного переживання школярами німецької пісні, казки і музики. Все це зорієнтовує вчителя на побудову нетрадиційних уроків, які слід проводити в формі панування мистецьких цінностей (важливо, щоб учні самі опановували конкретні пісні і казки, німецьку класичну літературу загалом).

На особливу увагу заслуговує підвищення якості програм з німецької мови

до рівня засобів формування в учнів досвіду творчої діяльності. У перспективі вони повинні націлюватися їх до написання творів, есе, щодо елементів німецької культури, розробку сценаріїв театралізованих ситуацій за мотивами казок німецькомовних народів. Є сенс в орієнтації школярів на створення малюнків в етнокультурному контексті німецького образотворчого мистецтва.

Щоб навчитися спілкуватися німецькою мовою, потрібно засвоїти життєвий досвід даного етносу (німецькомовного народу), який передається з покоління в покоління в нормах моралі, традиціях, звичках, стереотипах поведінки за допомогою різних носіїв інформації, в тому числі етнокультурного знання.

Вивчення етнокультурних лексико-семантичних особливостей німецької мови в середньо освітніх закладах треба вводити крізь призму мовної картини світу на матеріалі аутентичних різножанрових творів та словників німецькою.

Особливу увагу, на нашу думку, слід звертати на формування у учнів на уроках німецької мови іншомовної компетенції, саме на етнокультурному підґрунті.

Вважаємо, що формування етнокомунікативної компетенції на уроках німецької мови виконує роль базової структурної одиниці у усвідомленні цінності німецької мови, необхідності удосконалювати знання скарбів німецькомовної культури, розуміння престижності оволодіння німецькою мовою, виробленні прагнення збагатити власне мовлення та розвитку відчуття німецької мови.

Аналізуючи дослідження К. Долінської, повністю погоджуємося з припущенням, що рівень етнокомунікативних умінь і навичок підвищиться, якщо:

- 1) навчання здійснювати на основі комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, етнокультурного підходів;

- 2) в основу формування етнокомунікативних умінь та навичок покласти принципи етнопедагогіки;

- 3) навчання проводити на основі національно-культурних аутентичних текстів взірців різних типів, стилів і жанрів мовлення;

4) активно залучати інтерактивні та імітаційні методи навчання [2, с. 484].

М. Степико в своїх дослідженнях зауважив, що в радянській системі освіти увага, головним чином, зосереджувалась на зовнішній формі етнокультури (звичаї, обряди, ритуали тощо), залишаючи на обочині її носія — етнос [6, с. 251]. Сучасні ж дослідники цієї проблеми дотримуються думки, що життєвий досвід спільноти — це актуальне буття культури через людину — носія етнічності [5, с. 3].

Етнокультурне виховання сьогодні привертає до себе увагу все більшої кількості закладів освіти, педагогів-практиків, науковців, проте, як і раніше, залишається на рівні емпіричної самодіяльності, не використовується сповна, також, все багатство етнокультурного потенціалу на уроках німецької мови. Як правило, школи і окремі педагоги не часто пов'язують традиційність з сучасністю, не бачать перспективи подальшого розвитку, творчий пошук ентузіастів не аналізується належним чином, здобуте не узагальнюється педагогічною наукою [5, с. 292].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Можемо стверджувати, що етнокультурний компонент в навчанні учнів на уроках німецької мови в загальноосвітніх школах України з метою удосконалення володіння іноземною мовою використовується недостатньо. Підтвердженням цього є низький рівень володіння етнокультурними іншомовними знаннями більшості учнів, зокрема, та недостатній рівень володіння іноземною мовою школярами, загалом.

Водночас слід зазначити, що перспективи оновлення вивчення учнями змісту німецької мови на етнокультурному підґрунті свідчать про необхідність подальших пошуків на основі: а) розширення сфери застосування моделі етнокультурного виховання учнів засобами організації позакласної та позашкільної діяльності учнів у процесі вивчення німецької мови; б) поглиблення між предметних зв'язків інших дисциплін з німецькою мовою для утворення етнокультурного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі; в) підвищення професійної компетентності вчителів німецької мови до формування етнокультурних цінностей школярів.

В основі оновлення вивчення учнями змісту німецької мови на етнокультурному підґрунті повинно лежати позитивне сприйняття учнями історичного минулого свого і німецькомовних народів, осмислення власних національних коренів, відродження і розвиток кращих народних традицій дружби, відносин, гостинності, поваги і визнання щодо німецькомовних народів.

Із зазначеного контексту робимо узагальнення, щодо важливості оновлення вивчення учнями змісту німецької мови на етнокультурному підґрунті.

Це необхідно тому, що занурення учнів у соціально-культурне середовище на уроках німецької мови шляхом постійного залучення у навчальний процес засобів етнокультурної тематики формує повагу до іншомовної культури, виробляє в особистості учнів розуміння духовних ідеалів та ціннісних орієнтацій німецькомовних народів та забезпечує їх власний розвиток.

Список бібліографічних посилань:

1. Білас Л. М. Виховання національної самосвідомості старшокласників у процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2005. 20 с.
2. Долінська К. Формування етнокомунікативної компетентності студентів у соціокультурному аспекті становлення мовної особистості. *Рідне слово в етнокультурному вимірі: зб. наук. праць*. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич: Посвіт, 2013. 560 с.
3. Кучерявий О. Г. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення. / за наук. ред. член-кор. НАПН України Л. Б. Лук'янової. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. 44 с.
4. Лозко Г. Етнологія України. Філософсько-теоретичні та етнорелігійні аспекти. Київ: Артес, 2001. 304 с.
5. Маєвська Л. М. Етнокультурне виховання. Нормативно-правове забезпечення: Міжнародний та вітчизняний рівень (Методичні рекомендації до курсу «Основи етнокультурного виховання») Житомир: ЖДУ, 2007. 302 с.
6. Степико М. Буття етносу: витоки, сучасність, перспективи (філософсько-методологічний аналіз). Київ: Товариство «Знання», КОО, 1998. 251 с.

References

1. Bilas L. M. (2005). Raising the national identity of senior pupils in the process of learning a foreign language (PhD dissertation) *Theses*. Kiev: Institutes of education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (in Ukraine).
2. Dolinska K. (2013). Formation of ethno-communicative competence of students in the sociocultural aspect of the formation of a linguistic personality. *Native word in the ethno-cultural di-*

- mension: a collection of scientific works. Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko. Drohobych: Enlightenment (in Ukr.).
3. Kucheriavyi O. H. (2016). In L. B. Lukianova (Ed.). *Strategy of Pedagogical Education Development in Ukraine: Conceptual Provisions*. Kiev: DKS-Center Ltd (in Ukr.).
 4. Lozko H. (2001). *Ethnology of Ukraine. Philosophical-theoretical and ethno-religious aspects*. Kyiv: Artek (in Ukr.).
 5. Maievska L. M. (2007). *Ethnocultural education. Normative-legal support: International and national level. (Methodical recommendations for the course "Fundamentals of ethnocultural education")*. Zhytomyr: ZHDU (in Ukr.).
 6. Stepyko M. (1998). *Genesis of the ethnic group: origins, modernity, perspectives (philosophical and methodological analysis)*. Kyiv: Society "Knowledge", COO (in Ukr.).

BEILIS Natalia,

Post-Graduate Student of Pedagogy and Education Management Department
Vasyl Stus Donetsk National University

PERSPECTIVES OF UPDATING STUDYING BY PUPILS OF THE CONTENTS OF GERMAN ON THE ETHNO-CULTURAL BASIS

Abstract. Introduction. The article emphasizes the fact that one of the most important vectors of the development of modern education is the renewal of the study of the content of foreign languages through the introduction of new advanced teaching methods at a modern school. It also takes into account the use of ethno-cultural knowledge as a means of learning German at Ukrainian schools in modern realities.

In addition, the main aspects of scientific discourse in our time in the context of the use of ethnic knowledge in education in terms of the entry of Ukraine into the European educational space are extremely important. It integrates processes that can not be united within the limits of classical education.

The purpose of the article is to characterize and highlight a complex of possibilities on the basis of historical-and-pedagogical analysis, in relation to updating pupils' study of the content of the German language on an ethno-cultural basis in order to improve its possession.

The following general scientific methods were used in the work: analysis and synthesis, comparison and generalization method, with the help of which general conclusions were made.

Results. Prospects for updating pupils' study of the content of the German language on an ethno-cultural basis indicate the need for further searches on the basis of: a) expansion of the scope of the model of pupils' ethno-

cultural education by means of organizing pupils' extracurricular activities in the process of studying the German language; b) deepening of the connections of other disciplines in German to form an ethno-cultural environment in a general educational institution; c) increasing German teachers' professional competence to the formation of ethno-cultural values of schoolchildren.

Originality. The novelty of this article is an overview of a set of possibilities for updating studying by pupils of the contents of German through the use of ethno-cultural materials.

Conclusions. We can argue that the ethno-cultural component in the teaching of pupils at German lessons at secondary schools of Ukraine with the aim of improving the command of a foreign language is not enough. This is confirmed by the low level of knowledge of the ethno-cultural foreign language knowledge of the majority of pupils, in particular, the lack of knowledge of the foreign language by schoolchildren, in general.

Keywords: foreign languages; the German language; ethno-cultural materials; ethno-cultural basis; ethno-knowledge; ethno-cultural environment.

Одержано редакцією 21.01.2019
Прийнято до публікації 28.01.2019

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ



DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-280-287

ORCID 0000-0003-1337-8013

АТАМАНЧУК Юрій Миколайович

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри освіти і управління навчальним закладом,
Класичний приватний університет
e-mail: Atamanchuk78@ukr.net

УДК 378.1

АНАЛІЗ ДОСВІДУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Інформатизація управління освітнім процесом у нинішніх умовах – це відповідь системи освіти на процеси трансформації суспільства. Вона зв'язана не тільки із забезпеченням закладів вищої освіти засобами обчислювальної техніки й підключенням до мережі Інтернет. Її слід розглядати як цілеспрямований процес зміни змісту, методів і організаційних форм організації управління, оскільки вже зараз відчувається перехід від організації освітнього процесу в умовах обмеженого доступу до інформації, до організації управління та отримання освіти з необмеженим доступом усіх учасників освітнього процесу до навчальних матеріалів, засобів навчальної діяльності тощо.

Ключові слова: інформаційне суспільство; управління освітнім процесом; інформаційні технології; матеріально-технічне забезпечення; адміністративно-управлінський персонал.

Постановка проблеми. Серед нинішніх тенденцій суспільного розвитку виділяється те, що Україна в сучасних умовах приєднується до світового інформаційного суспільства (інформаційної цивілізації) – суспільства, в якому діяльність людей здійснюється на основі послуг, які надаються за допомогою засобів електронного зв'язку та комп'ютерних технологій. Тобто інформаційне суспільство відзначається зростанням ролі інформації у соціальних відносинах, швидкістю її опрацювання за рахунок електронно-обчислювальної (комп'ютерної) техніки та впровадженням, заснованих на ній, нових інформаційних технологій у всі сфери суспільного життя. Про це свідчить прийняття низки законодавчих і підзаконних актів вищих органів державної влади. Серед них чільне місце посідають закони України «Про інформацію» [1], «Про захист інформації в автоматизованих системах» [2], «Про Концепцію Національної програми інформатизації» [3], «Про Національну програму інформатизації» [4] та інші.

Порушеній нами проблемі приділяється належна увага, зокрема: удос-

конаються методологічні засади сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, Г. Васянович, В. Кремень, В. Огнев'юк, П. Саух); загальнотеоретичні аспекти вищої освіти, організації освітнього процесу та підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (А. Алексюк, А. Вербицький, А. Кузьмінський, О. Кучерявий, Д. Пашенко, С. Совгіра); питання підготовки майбутніх фахівців управлінської сфери (Ю. Атаманчук, Г. Єльнікова, В. Луговий, Г. Луценко, В. Олійник, В. Пікельна, Є. Хриков); питання управління інноваційними процесами в освітніх закладах (І. Гавриш, А. Даниленко, Н. Денисенко, В. Докучаєва, А. Хуторський).

Мета статті. Розглянути і обґрунтувати потребу в модернізації системи інформатизації управлінської діяльності у процесі підготовки магістрів з управління навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спираючись на наявні підходи до інформатизації управління закладом вищої освіти (ЗВО), розглянемо специфіку інформатизації управління освітнім процесом. Останні 25 років має місце процес децентралізації вищої освіти. Історично вищі навчальні заклади утворювалися переважно у великих містах. З 1990 по 2005 роки число ЗВО значно зросло: було засновано велику кількість недержавних ЗВО, створено розгалужену мережу регіональних філій університетів. Проте, за останні 5 років спостерігається тенденція до зменшення кількості ЗВО в Україні. Велика кількість вищих навчальних закладів та їх досить рівномірна територіальна розподіленість підвищують доступність вищої освіти для громадян. Близькість навчального закладу до місця проживання нині є одним із найважливіших чинників отримання освіти населенням. Це пояснюється, пе-

редовсім, соціальними проблемами: «подорожчанням проживання», низьким матеріальним рівнем більшості людності України, криміналізацією суспільства тощо. Батьки сподіваються, що їхні діти отримають якісну освіту, сучасну професію, не виїжджаючи з дому, та й більша частина абітурієнтів не мають наміру далеко їхати вчитися, переривати зв'язки з родиною і рідними місцями. Можливість навчатися недалеко від місця помешкання, або ж не покидаючи рідного міста, – найважливіший чинник формування нинішньої освітньої ситуації, що впливає навіть на вибір професії. У зв'язку з цим перенесення освітніх послуг різного рівня до місця проживання є одним із способів забезпечення доступності освіти. Ми дотримуємося погляду, що ЗВО є перехідною ланкою до освіти і самоосвіти, здійснюваної вдома, до так званого процесу «доместикації освіти», що згадується в концепціях інформаційного суспільства, але в нинішніх умовах неможливо з низки причин [5-7].

В умовах структурних змін у сфері зайнятості задоволення постійної потреби країни в підвищенні професійної компетенції працівників є стратегічним напрямом розвитку ЗВО [8].

Вища освіта входить до складу освітнього простору як елемент культури і являє собою систему, на яку впливають регіональні соціально-економічні, демографічні і нормативно-правові процеси.

Одним із стратегічних напрямів розвитку ЗВО є орієнтація, як на державні завдання, так і на потреби регіону, конкретних підприємств у фахівців, інтереси сімей, співтовариств, постійно збільшуваний суспільний освітній попит. Таким чином, перед ЗВО виникають нові завдання: відстежувати не тільки поточні потреби суспільного виробництва в кадрах, а й прогнозувати зміну цих потреб у найближчій та віддаленій перспективі.

Дослідження показали, що рівень одержуваної молоддю освіти, її якість відображаються на соціокультурному стані країни. ЗВО, як і система освіти загалом, повинні забезпечувати культурне зростання населення кожного окремо взятого регіону країни, формувати його світорозуміння і світогляд.

Перетворення професій, що вимагають наявності вищої освіти, у масові, високий рівень вимог до фахівців на

ринку праці диктують необхідність гнучкої освітньої системи – її здатності ефективно реагувати на зміни соціально-економічних умов, швидко перебудовуватися у відповідь на оновлювані вимоги до підготовки фахівців. У ЗВО відбувається зміна змісту і технологій навчання [9].

Одним із пріоритетних напрямів модернізації системи вищої освіти є інформатизація управління. ЗВО як частина українського інституту освіти нині значною мірою включені у процеси інформатизації. Інформатизація управління освітнім процесом у ЗВО супроводжується низкою проблем. Особливості інформатизації управління освітнім процесом у ЗВО можуть бути розділені на дві групи:

- загальні особливості, характерні для більшості ЗВО, незалежно від географічного місця розташування;
- місцеві особливості, зумовлені культурою і традиціями населення в кожному окремому регіоні, специфікою діяльності ЗВО тощо.

Стан забезпечення інформатизації управління освітнім процесом у ЗВО зв'язаний з недостатнім матеріально-технічним забезпеченням, неуккомплектованістю робочих місць комп'ютерною технікою, адміністративно-управлінським персоналом тощо. Крім того, нині характерною особливістю є відсутність достатньої кількості висококваліфікованих кадрів у галузі інформаційних і комунікаційних технологій і, як наслідок, недостатність практичного досвіду створення і впровадження автоматизованих інформаційних систем управління та спеціалізованого програмного забезпечення. Низька інформаційна культура працівників, слабка поінформованість про можливості інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), небажання їх використовувати в кінцевому підсумку перешкоджають процесу інформатизації управління освітнім процесом у ЗВО.

Можна виділити такі негативні явища, зв'язані із процесом інформатизації управлінської діяльності, характерні для більшості ЗВО:

- придбання апаратного і програмного забезпечення без урахування створення та розвитку комплексної автоматизованої інформаційної системи управління і подальшої її інтеграції в галузеву інформаційну систему освіти;

- брак фахівців інформатизації управління освітнім процесом, а наявні фахівці в цій галузі часто перевантажені іншою діяльністю;

- різноманіття уявлень про шляхи інформатизації управління ЗВО, відсутність централізації в ході її здійснення (практично кожен підрозділ ЗВО вважає розв'язання своїх локальних завдань пріоритетним напрямом інформатизації);

- низький для впровадження інформаційних технологій рівень підготовки співробітників, звідси – повсюдне використання комп'ютерної техніки як сучасного варіанта друкарської машини.

У ході інформатизації управління освітнім процесом у ЗВО необхідно враховувати вищезначені проблеми, теоретичне та практичне розв'язання яких сприятиме максимальній ефективності інформатизації управління освітнім процесом у ЗВО. У зв'язку з цим розглянемо докладно кожну проблему.

Етап апаратної комп'ютеризації ЗВО зв'язаний з фінансовими витратами, що при недостатньому фінансуванні збільшує час повної комп'ютеризації. Для ЗВО ця проблема є менш гострою за рахунок невеликої чисельності адміністративно-управлінського персоналу і поступово розв'язується, навіть при невеликих обсягах фінансування. Однак у багатьох випадках апаратні і програмні засоби придбані без урахування розвитку інформаційної системи ЗВО. Розв'язання цієї проблеми полягає у створенні плану впровадження технічних засобів, при дотриманні якого нарощується технічний потенціал інформаційної системи ЗВО. Крім того, необхідно зауважити, що можуть використовуватися застарілі для освітнього процесу автоматизовані робочі місця інформаційної системи управління. Сучасні технології розробки інформаційних систем ще поки дозволяють використовувати на робочих місцях програмне забезпечення, здатне працювати на комп'ютерах, вироблених 5 – 6 років тому.

Як уже зазначалося, процес інформатизації управління діяльністю ЗВО базується на створенні автоматизованої інформаційної системи, основними програмними елементами якої є автоматизовані робочі місця (АРМ). Існує два підходи до проведення робіт зі створення АРМ автоматизованої інформаційної системи управління освітньою установою: розробка та впровадження комплексної

системи з єдиною інформаційною базою і проведення локальної автоматизації окремих ділянок.

Однак, для більшості ЗВО реалізація першого варіанта інформатизації не завжди прийнятна. На нашу думку, оптимальним у цьому випадку є другий варіант інформатизації, реалізований з урахуванням подальшої інтеграції окремих ділянок в єдину інформаційну систему. Проведення заходів з локальної автоматизації повинно бути спланованим. Якщо чітко координувати локальну інформатизацію, передбачити єдину структуру загальних інформаційних масивів, узгодженість інформації, то локальна інформатизація буде служити базою для комплексної.

У ході реалізації другого варіанта інформатизації регіональний ЗВО отримує низку переваг. По-перше, накопичується досвід упровадження інформаційних технологій у повсякденну діяльність співробітників адміністративно-управлінського апарату. По-друге, формується інформаційна культура колективу. Причому це відбувається революційно, а не методом інтенсивного підвищення комп'ютерної освіченості, при якому проводиться диференціація працівників за віковою ознакою, здатністю пристосовуватися до нових умов праці, вихідними навичками роботи з комп'ютером тощо. По-третє, відбувається поступове усвідомлення переваг використання ІКТ на досвіді більш «просунутих» у сфері інформаційних технологій співробітників.

Дефіцит власних кваліфікованих фахівців, які здійснюють проектування, реалізацію та подальше обслуговування автоматизованої інформаційної системи – ще одна гостра проблема інформатизації управління освітнім процесом ЗВО. У технічних ЗВО достатня кількість власних кадрів, у тому числі аспірантів і магістрантів старших курсів, які можуть виконувати частину робіт зі створення, упровадження та удосконалення інформаційної системи. У ЗВО гуманітарного профілю таких фахівців явно недостатньо.

Є три шляхи розв'язання цієї проблеми:

1. Підготовка власних кадрів зі своїм «внутрішньовузівським менталітетом», що сприяє збереженню вузівських традицій.

2. Стимуляція молодих викладачів ЗВО, керівників різних підрозділів до навчання з використання ІКТ у лабораторіях і комп'ютерних центрах.

3. Залучення сторонніх фахівців або фірм, які впроваджують технології інформатизації.

Кращими для ЗВО, на нашу думку, є перший і другий варіанти, оскільки сторонні фахівці не можуть гарантувати подальшу співпрацю з метою удосконалення і доопрацювання інформаційної системи з урахуванням особливостей кожного конкретного ЗВО. Більш того, програмне забезпечення автоматизованих робочих місць інформаційної системи управління ЗВО повинне передбачати можливість доопрацювання у відповідь на зміни зовнішніх і внутрішніх умов функціонування освітнього закладу.

Потрібно відзначити необхідність досить високого рівня підготовки співробітників і керівників підрозділів до використання інформаційних і комунікаційних технологій, також не можна не враховувати і їхню технологічну та психологічну невідповідність. Значна увага має приділятися підвищенню рівня компетентності персоналу в галузі ІКТ.

Практика створення й використання інформаційних систем свідчить, що існує дві основні групи користувачів:

- співробітники функціональних служб (навчально-методичний відділ, приймальна комісія, відділ кадрів, бухгалтерія тощо), які займаються введенням, обробкою і переглядом оперативної інформації.

- споживачі інформації (керівництво ЗВО, директори інститутів, декани факультетів, завідувачі кафедрами, викладачі, магістранти, зовнішні користувачі та ін.), які в основному займаються переглядом і аналізом інформації.

Ці групи повинні бути підготовлені до використання нових інформаційних технологій і в кінцевому підсумку підвищити рівень власної інформаційної культури.

Один із компонентів змісту інформаційної культури – вміння користуватися автоматизованими інформаційними системами. Їх удосконалення й розвиток позначаються на характері виробництва, наукових дослідженнях, культурі, побуті, соціальних відносинах і, безумовно, освіті. Труднощі супроводу та експлуатації інформаційних систем часто супроводжуються недостатньо сформованими

навичками персоналу в галузі інформаційних технологій. Практика показує, що позитивний ефект від інформатизації може бути блокований помилками співробітників. Як наслідок, у колективі можуть переважати негативні оцінки нововведень і виникати конфлікти. Помилки і невдачі співробітників при освоєнні незвичних інструментів не оцінюються критично, їх причини шукаються у зовнішніх чинниках («комп'ютер помилився», «система не працює» тощо). Це призводить до напруженості у відносинах, зниження продуктивності праці і конфліктів.

Оскільки люди через вікові, освітні відмінності, особисті особливості різною мірою готові до використання інформаційних технологій, настає диференціація співробітників за ступенем їх адаптації до оволодіння останніми. У невеликому трудовому колективі, характерному для провінційного ЗВО, ця диференціація буває особливо гострою. Це може призводити до небажаних наслідків.

Треба зазначити, що інформатизація управління освітнім процесом у ЗВО з невеликим трудовим колективом має позитивні аспекти через нечисленність адміністративно-управлінських структур, а саме:

- можливість комплексної інформатизації без істотних тимчасових, фінансових та організаційних витрат. Найбільш складний і психологічно важкий етап інформатизації, коли колектив змушений функціонувати одночасно у двох режимах – традиційному та автоматизованому, – може бути мінімізований за часом і не спричинювати негативних наслідків: збоїв у роботі, емоційної й фізичної втоми, невпевненості в необхідності інформатизації;

- можливість координації процесу інформатизації безпосередньо керівником колективу. Одна із типових рекомендацій щодо впровадження інформаційних систем полягає в необхідності управління процесом інформатизації особою максимально високого рангу. У малих колективах ця рекомендація може бути дотримана повністю;

- інформатизація діяльності зазвичай веде до зниження емоційного складника в ділових комунікаціях, створення психологічних проблем, зв'язаних зі збільшеною ізоляцією співробітників один від одного. Малі колективи

меншою мірою схильні до негативних наслідків такого роду;

– якісна організація підготовки співробітників адміністративно-управлінського персоналу до використання ІКТ, можливість індивідуальних консультацій кожного співробітника у процесі інформатизації.

Крім загальних особливостей ЗВО, у процесі інформатизації управління освітнім процесом необхідно враховувати і місцеву специфіку кожного конкретного ЗВО. Поділяємо думку авторів, які вважають, що територіальний чинник впливає на соціальну поведінку людей [10-12]. В окремо взятому регіоні проблеми інформатизації можуть виявлятися по-різному. Прикладом місцевих особливостей інформатизації управління, зумовленої регіональною специфікою, є столичні ЗВО, де краща матеріальна база, що позитивно впливає на стратегію управління колективом і процес інформатизації управління.

Крім того, процес і результати інформатизації, справляючи вплив на ефективність інформатизації управління освітнім процесом ЗВО, кадровим потенціалом, позначаються на конкурентноспроможності ЗВО. Кількість підготовлених ЗВО фахівців визначає ставлення до нього регіональних інституцій, будучи умовою виживання навчального закладу, а також впливає на соціально-економічну ситуацію в регіоні.

Ґрунтуючись на запропонованих Д. Матросом принципах системного впровадження комп'ютерів, сформулюємо принципи інформатизації управління освітнім процесом ЗВО:

1. *Принцип нових завдань* передбачає не адаптацію традиційних способів управління діяльністю ЗВО в нових умовах, а пошук нових оптимальних форм використання можливостей ІКТ.

2. *Принцип системного підходу* передбачає інформатизацію управління освітнім процесом ЗВО на основі чіткого визначення цілей, завдань, критеріїв, структури діяльності, розв'язання всіх питань, які сприяли б оптимальному функціонуванню інформаційного забезпечення управління.

3. *Принцип першого керівника* полягає в тому, що розробка і створення автоматизованої інформаційної системи управління освітнім процесом у ЗВО повинні підтримуватися першим керівником, який потім буде працювати в цій системі.

4. *Принцип максимальної розумної типізації* проектних рішень передбачає розробку програмного забезпечення автоматизованої інформаційної системи управління освітнім процесом ЗВО, яке можна використовувати в інших регіональних ЗВО з мінімальними змінами.

5. *Принцип неперервного розвитку системи* передбачає проходження етапів становлення, стабілізації, оптимального функціонування та перетворення програмного забезпечення. Управління освітнім процесом ЗВО має видозмінюватися, але не піддаватися кардинальній перебудові без достатніх підстав.

6. *Принцип автоматизації документообігу.* Основний потік документації фіксується в базі даних, а необхідні відомості видаються за запитом у залежності від рівня доступу до інформації.

7. *Принцип єдиної інформаційної бази.* Для запобігання дублюванню інформації оптимальним є створення сервера з єдиною базою даних і організація локальної мережі ЗВО. При створенні інформаційної мережі чіткий поділ доступу користувачів до різних компонентів інформаційної системи забезпечує захист інформації від несанкціонованого доступу, у зв'язку з цим необхідно виділити ще один актуальний для сучасної практики принцип.

8. *Принцип безпеки інформаційного забезпечення* передбачає запобігання неправомірному втручання у функціонування інформаційної системи, тобто організацію фізичного та програмного захисту даних, як від випадкового, так і від навмисного впливу на управлінські процеси [13].

Урахування зазначених вище принципів допомагає оптимально використовувати можливості ІКТ в управлінні освітнім процесом ЗВО і забезпечує уніфікованість створюваної автоматизованої інформаційно-аналітичної системи управління ЗВО, її розвиток і просту модифікацію, можливість застосування клієнт-серверних архітектур і Web-технологій. На підставі вище викладеного можна стверджувати, що соціотехнічні умови успішної інформатизації управління освітнім процесом ЗВО повинні бути такими:

1) достатнє матеріально-технічне забезпечення, що дає можливість застосування сучасних інформаційних технологій;

2) наявність програмного забезпечення, здатного до трансформації в мін-

ливих зовнішніх і внутрішніх умовах функціонування ЗВО;

3) наявність у ЗВО компетентних фахівців у галузі ІКТ;

4) підвищення рівня комп'ютерної грамотності та розвиток інформаційної культури колективу ЗВО;

5) наявність методики інформатизації ЗВО, що враховує особливості інформатизації саме даного ЗВО.

Ураховуючи погляди низки дослідників інформатизації та автоматизації системи управління освітою, автором сформульовано переваги інформатизації управління освітнім процесом ЗВО, зокрема:

- прискорення процесів створення, обробки, оновлення, пошуку, передачі, тиражування інформації різного виду, представленої в електронній формі для ефективного управління діяльністю ЗВО;

- упорядкування та приведення в систему за певною структурою і на єдиній інформаційній основі стану інформаційного забезпечення управління ЗВО;

- введення єдиного стандарту роботи з електронними документами, що забезпечує захищеність і доступність документів;

- створення єдиного інформаційного простору освітньої установи з можливістю виходу в регіональний, глобальний інформаційний простір для пошуку необхідної інформації, співпраці з іншими освітніми установами [14-15].

Для персоналу ЗВО сприятливими будуть:

- нова організація праці, автоматизація управлінської діяльності; скорочення часу на пошук, оформлення та друк інформації, вивільнення від рутинних операцій з обробки інформації, збільшення частки творчої діяльності;

- оперативний доступ до різних джерел інформації як локальних, так і глобальних;

- формування інформаційної культури.

Основні переваги для керівників:

- автоматизація процесів інформаційної діяльності, у тому числі збирання, використання, передачі, обробки інформації;

- оперативне доведення інформації будь-якого виду до керівників;

- забезпечення наскрізної доступності документів без їх дублювання на папері;

- можливість отримання інформації у статистичній і графічній формі, зручній для аналізу і прийняття управлінських рішень.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз досвіду модернізації системи інформатизації управлінської діяльності у процесі підготовки магістрів з управління навчальним закладом показав, що сфера освіти є дуже інертною, відстає у своєму прагненні використовувати сучасні інформаційні інструменти від об'єктивної необхідності щодо їх застосування, що диктується як результатами науково-технічного прогресу, так і потребами суб'єктів інформатизації. Цьому сприяють об'єктивні труднощі, зумовлені економічними, технологічними, управлінськими, кадровими, нормативними та іншими причинами.

Незважаючи на наявність різноманітних автоматизованих інформаційних систем управління, нині відсутні популярні рішення для автоматизації управління освітнім процесом ЗВО. Можна припустити, що основною причиною цього є відсутність систем автоматизації управління, розроблених з урахуванням специфіки певного ЗВО і можливістю гнучкого налаштування, які мають зручний інтерфейс, невисоку вартість тощо. Цей факт, безумовно, негативно відбивається на ефективності процесу автоматизації управління в регіональних ЗВО, проте основною причиною, на нашу думку, є низький рівень комп'ютерної освіченості і практично повна відсутність інформаційної культури співробітників. Упровадження інформаційних систем у регіональних ЗВО переважно здійснюється без урахування соціально-психологічних особливостей колективу, що призводить до негативного ставлення персоналу навіть до технічно правильно розробленої автоматизованої інформаційної системи управління.

Список бібліографічних посилань:

1. Иванова Т. Ю., Приходько В. И. Кибернетико-синергетический подход в теории управления. *Менеджмент в России и за рубежом*. Москва, 2004. № 5 С. 132–137.
2. Про інформацію : Закон України від 2.10.1992 р. № 2657-ІІІ. Дата оновлення: 01.01.2017. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2657-12> (дата звернення: 14.02.2019).
3. Про Концепцію Національної програми інформатизації : Закон України від 04.02.1998 р. № 75/98-ВР. Дата оновлення 11.08.2013. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр> (дата звернення: 14.02.2019).
4. Законодавство України про освіту : зб. законів станом на 15 жовтня 2018 р. *Верховна Рада*

- України : офіц. вид. К. : Парламентське вид-во, 2018. 159 с.
5. Винер Н. Я математик : сокр. пер. с англ. М. : Наука, 1967. 353 с.
 6. Виноградський М. Д., Виноградська А. М., О. М. Шканова Організація праці менеджера : навч. посіб. К. : Вид-во Кондор, 2003. 414 с.
 7. Гірняк О. М., Лазановський П. П. Менеджмент: теоретичні основи і практикум : навч. посіб. К. : Магнолія плюс, 2003. 336 с.
 8. Дзюба Л. А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Луганськ, 2003. 211 с.
 9. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) *Серія «Психол. інструментарій»*. К. : Главник, 2005. 112 с.
 10. Альтшуллер Г. С., Зусман А. В., В. И. Филатов Поиск новых идей: от озарения к технологии. (Теория и практика решения изобретательских задач) Кишинев : Карта Молдовеняскэ, 1989. 381 с.
 11. Дзюба Л. А. До питання про сучасні освітні технології / *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименко. К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. Т. IV, Ч. 7. С. 27–29.
 12. Середня освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. В. С. Журавського. К. : ФОРУМ, 2004. 1084 с.
 13. Модернизация модели системы управления качеством высшего образования Украины : монография / за ред. Момот А. И. Донецк : Ноулидж, Донец. отд-ние, 2012. 179 с.
 14. Беляцкий Н. П. Менеджмент. Основы лидерства : учеб. пособ. Минск : Новое знание, 2002. 250 с.
 15. Пономаренко В. С., Журавльова І. В., В. В. Туманов. Основы захисту інформації : навч. посіб. Харків : Вид. ХДЕУ, 2003. 176 с.
- References**
1. Ivanova, T. Yu., Prikhodko, V. I. (2004). The cybernetics-synergetic approach in control theory. *Management in Russia and abroad*. Moscow. №. 5, pp. 132–137. (in Russ.)
 2. About information: Law of Ukraine dated 2.10.1992 № 2657-XII. Date updated: 01.01.2017. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2657-12> (in Ukr.)
 3. On the Concept of the National Program of Informatization: Law of Ukraine dated 04.02. 1998, №. 75/98-BP. Date updated Aug 11, 2013 URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98> (in Ukr.)
 4. Legislation of Ukraine on Education: Sb. laws as of 15.10. 2018, the Verkhovna Rada of Ukraine: officers. kind. K.: Parliamentary View, 2018. 159 p. (in Ukr.)
 5. Wiener N. I am a mathematician: abbr. per. from English M.: Science, 1967. 353 p. (in Eng.)
 6. Vinogradsky, M. D., Vinogradskaya, A. M., Shkanova, O. M. (2003) Organization of work of the manager. K.: Condor, 414 p. (in Ukr.)
 7. Girnyak, O. M., Lazanovsky, P. P. (2003). Management: Theoretical Foundations and Workshop. K. : Magnolia Plus, 336 p. (in Ukr.)
 8. Dziuba, L. A. (2003). Psychological factors of introduction of modern educational technologies in higher educational institutions (Ph.D Dissertation). Lugansk, 2003. 211 p. (in Ukr.)
 9. Maksymenko, S. D., Zabratsky, M. M. (2005). Communication Technology (communicative competence of the teacher: essence and ways of formation) Series "Psychology. toolkit " K.: Golnik., 112 p. (in Ukr.)
 10. Altshuller, G.S., Zusman, A.V., Filatov, V.I.. Search for new ideas: from insight to technology. *Theory and practice of solving inventive problems*. Chisinau: Map Moldoveniaske, 1989. 381 p. (in Russ.)
 11. Dziuba, L. A. (2002). On the issue of modern educational technologies / Problems of general and pedagogical psychology: Sb. sciences etc. / ed. C. D. Maksimenko. K.: Institute of Psychology. GS Kostyuk, APS of Ukraine, 2002. T. IV, Ch. 7. S. 27–29.
 12. Zhuravsky, V.S. Secondary Education in Ukraine: *Regulatory Comprehensive edit*. K.: FORUM, 2004. 1084 p. (in Ukr.)
 13. Momot, A.I. (2012). Modernization of the model of the quality management system of higher education in Ukraine: monograph / Donetsk: Knowledge, Donetsk. Separation, 2012. 179 p. (in Russ.)
 14. Bialitsky, N.P. (2002). Management. Leadership Basics. Minsk: New Knowledge, 250 p. (in Russ.)
 15. Ponomarenko, V. S., Zhuravleva, I.V, Tumanov, V. V. (2003). Fundamentals of Information Security. Kharkiv. KDEU, 176 p. (in Ukr.)

ATAMANCHUK Yuri

Doctor in Pedagogy, Associate Professor,
Professor the Education and Educational Establishments Management Department,
Classical Private University

ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF MODERNIZATION OF THE SYSTEM OF INFORMATIZATION OF MANAGEMENT ACTIVITY IN THE PROCESS OF TRAINING OF MASTERS IN MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Abstract. Introduction. Among the current trends in social development, Ukraine stands today in the world of information society (information civilization), i.e. a society in which people's activities are carried out on the basis of services provided through electronic communication and computer technologies. That is, the information society is marked by the growth of the role of information in social relations, the speed of its processing by electronic computing (computer) technology and the introduction of it, new information technologies in all spheres of public life.

This is evidenced by the adoption of a number of legislative and subordinate acts of the supreme bodies of state power. Among them, the laws of Ukraine "On Information", "On Information Security in Automated Systems", "On the Concept of the National Program of Informatization", "On the National Program of Informatization" and others occupy a prominent position.

The purpose is to consider and justify the need for modernization of the informatization system of management activity in the process of training of masters in management of an educational establishment.

The methods of the cybernetic approach that allows us to explore management processes within the "control system", which is inextricably linked with the notion of "information system", which uses multiple inputs and outputs to provide multiple exchanges of information between subsystems as well as with the external environment. A system approach that involves managing an organization as a single system that includes all the constituent elements or characteristics of the organization as a system (input, process, output) and is based on the understanding of the object of management as integrity, taking into account the variety of its internal and external connections. The essence of such a system is the activity on creation of forecasting, pedagogical, psychological,

organizational, legal, personnel, material-and-financial, ergonomic, methodical conditions aimed at ensuring the realization of the goal of the establishment of education. Competent approach that allows to determine the information-and-technology management competence as compulsory in the system of professional competences of the current head of the educational establishment, as well as consider the necessity of development of managerial qualities as a condition for ensuring the guaranteed level of information education of the consumer of educational services. Application of a competent approach increases the efficiency of training future managers by ensuring the level of readiness for use of information-and-communication technologies in their professional activities and the development of their own information culture.

Results. There are two approaches to the work of creating an automated information management system of an educational establishment: the development and implementation of a comprehensive system with a single information base and the implementation of local automation of individual sites. However, for most establishments of higher education, the implementation of the first version of information is not always acceptable. In our opinion, the optimal in this case is the second version of information, implemented in the light of further integration of individual sites into a single information system. Local automation measures should be planned. If we clearly coordinate local informatization, provide a single structure of common information arrays, coherence of information, then local information will serve as a basis for a comprehensive one.

In the course of implementation of the second variant of informatization, a regional establishment of higher education gets a number of advantages. First, the experience of implementing information technology in the daily activities of administrative-and-managerial staff is accumulated. Secondly, the information culture of the staff is formed. Moreover, this happens to be revolutionary, rather than a method of intensive improvement of computer education, in which the differentiation of workers according to the age-old sign, the ability to adapt to new working conditions, initial skills of work with a computer, etc. is carried out. Thirdly, there is a gradual awareness of the benefits of using ICTs in the experience of more "advanced" in the field of information technology employees.

The shortage of its own qualified specialists who carry out the design, implementation and further maintenance of the automated information system is another acute problem of informatization of the educational process management of higher educational establishments.

Originality. The conducted analysis of the experience of modernization of the informatization system of management activity in the process of training of masters in management of an educational establishment showed that the sphere of education is very inert, lagging behind in its desire to use modern information tools from the objective necessity of their application, which is dictated as the results of scientific-and-technological progress, as well as the needs of the subjects of informatization. This is facilitated by objective difficulties caused by economic, technological, managerial, personnel, normative and other reasons.

Conclusion. Despite the availability of various automated information management systems, there are currently no popular solutions for automating the management of the educational process of the establishment of higher education. One can assume that the main reason for this is the lack of management automation systems designed to take into account the specifics of a particular establishment of higher education and the ability to flexibly configure, having a convenient interface, low cost, etc. This fact, of course, negatively affects the effectiveness of the process of automation of management in regional establishments of higher education, but the main reason, in our opinion, is the low level of computer education, and almost complete lack of information culture of employees. Implementation of information systems in regional establishments of higher education is mainly carried out without taking into account the socio-psychological characteristics of the team, which leads to a negative attitude of staff even to a technically correctly designed automated information management system.

Keywords: information society; management of educational process; information technologies; material-and-technical support; administrative-and-managerial personnel.

Одержано редакцію 17.01.2019
Прийнято до публікації 21.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-286-292

ORCID: 0000-0002-6689-7530

КИВА Владислав Юрійович,

ад'юнкт наукового центру дистанційного навчання,
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського
email: kyvavlad30101991@gmail.com

УДК 378.14:004

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ СИСТЕМИ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ: ПОНЯТТЯ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА

У статті описується характерні зміни щодо державотворення та реформування сектору безпеки й оборони України, зокрема системи військової освіти. Звертається увага на роль та важливість викладача системи військової освіти як суб'єкта науково-педагогічної діяльності. Здійснено аналіз основних методологічних підходів до розуміння поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» фахівців. З'ясовано, що переважна більшість наукових робіт присвячена формуванню/розвитку її у фахівців різних галузей. У більшості з цих робіт вона розглядається, як складова професійної компетентності. Автором враховано складність і багатогранність досліджуваної

компетентності та запропоновано визначення «інформаційно-комунікаційна компетентність викладача системи військової освіти». На основі аналізу наукових джерел і дисертаційних робіт визначено її структуру, що містить ціннісно-мотиваційний, інтелектуальний, праксеологічний, інформаційно-технологічний та суб'єктний компоненти.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, викладач системи військової освіти, поняття, зміст, структура.

Постановка проблеми. Сучасна військово-політична обстановка у світі

характеризується кардинальними змінами, що відбуваються в системі міжнародних відносин як на світовому, так і континентальному рівнях. Постійне виникнення нових загроз міжнародній безпеці і стабільності потребує, у свою чергу, значної активізації широкого спектру заходів щодо підвищення обороноздатності України та її Збройних Сил (ЗС).

Так імплементована нова Концепція підготовки ЗС України, яка визначає її мету, принципи і складові. Відповідно у системи військової освіти (СВО) слід планувати та проводити підготовку фахівців за досвідом передових країн світу. Відтак, поступовий рух України до європейських стандартів освіти, нові умови економічного, політичного й соціального життя держави, актуальні питання національної безпеки та намагання стати членом НАТО вимагають модернізації СВО, особливо в сучасному інформаційному суспільстві [12–14].

СВО складається з організованої сукупності закладів освіти, що реалізують військову освіту згідно з освітніми й освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до законів, указів, постанов, наказів, керівних і нормативних документів органів державної влади.

Сучасний період характеризується серйозними змінами щодо реформування сектору безпеки й оборони України, зокрема й щодо СВО. Слід наголосити, що її характерною властивістю у період модернізації є те, що вона виступає як об'єктом, так і суб'єктом реформування сектору безпеки й оборони України. Саме, рівень розвиненості СВО є головним показником й одним із головних завдань при розвитку сектору безпеки й оборони, оскільки від професійної підготовленості військових, їх військово-професійної компетентності виконувати військовий обов'язок відповідно до загроз, які виникають, залежить боєготовність і боєздатність ЗС України, і забезпечення територіальної цілісності та суверенітету України.

Так, основним суб'єктом СВО щодо формування військового фахівця є викладач. Відповідно наскільки він буде мати багатогранний компетентнісний функціонал, настільки буде й ефективна результативність всього процесу підготовки військових фахівців для ЗС України. А отже, викладачам необхідно постійно підвищувати свою кваліфікацію відповідно до змін, які відбуваються в науково-

технічній галузі, зокрема інформаційній. Звертаємо увагу на те, що динамічні зміни в сучасному світі відповідають етапам переходу до інформаційного суспільства, які «диктують» необхідність пошуку нових методологічних підходів до теорії та практики формування і розвитку компетентності фахівців у сфері ІКТ у всіх сферах людського буття, у т.ч. й педагогічної діяльності викладачів СВО.

Виходячи з вищесказаного, одним із головних педагогічних проблем постає здатність викладачів використовувати ІКТ відповідно до вимог сьогодення та системи освіти в цілому, а отже викладач повинен мати відповідний рівень професійної компетентності, складовою якої є ІКК.

Професійна компетентність викладачів СВО інтегрує в собі різні складові, які розкривають їх загальні здатності в різні види науково-педагогічної діяльності. Мова йде про пізнавально-інтелектуальну, проектувальну, організаційну, прогностичну, ІК, стимулювальну, методичну, аналітичну, психологічну, комунікативну, рефлексивну, діагностичну, контрольну-оціночну, дослідницьку компетентність.

У межах нашого дослідження зосереджуємося на розвитку саме ІКК викладачів системи військової освіти. Ми звертаємо увагу, що розв'язання проблемного питання щодо розвитку їх ІКК залежить від розуміння визначення суті поняття та знання змісту її структури. Тому у своєму дослідженні ми зосередили увагу на них. Слід наголосити, що нині досі не існує єдиного тлумачення поняття, змісту і структури компетентності в галузі використання ІКТ. Спробуємо здійснити аналіз трактувань зазначених дискусійних понять і запропонувати найбільш доречне, на нашу думку, визначення поняття, зміст і структуру ІКК викладачів СВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел і дисертацій щодо ІКК фахівців показує, що науковими дослідженнями щодо виокремлення та трактування цього поняття ведуть А. Гуржій, А. Кочарян, В. Вембр, Г. Дегтярьова, Г. Федорук, І. Тимофєєва, Н. Морзе, Н. Сороко, О. Овчарук, О. Спірін, П. Грабовський та ін. Незважаючи на вагомі результати дослідження цих та інших науковців, доводиться констатувати, що нині навколо визначення поняття «ІКК фахівця», з'ясування його структури та змісту тривають численні

дискусії. У зв'язку з цим є важливим її аналіз, уточнення, конкретизація та систематизація згідно з думками науковців у контексті компетентнісного підходу щодо підготовки військових фахівців у СВО.

Метою статті є обґрунтування поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність викладача СВО» та визначення її змісту та структури.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі можна зустріти поняття, які дуже часто вживаються як синоніми і якими намагаються назвати компетентність у галузі використання ІКТ: інформаційна, інформатична, ІК, інформаційно-комунікаційно-технологічна, інформаційно-технологічна, інформаційно-комунікаційна грамотність, інформаційна грамотність. Зрозуміло, що етимологія складових цього поняття вносить певні відтінки в їх визначення. Ми здійснимо аналіз тільки деяких із них.

Тлумачення понять «інформаційний» та «інформатичний» у сукупності з поняттям «компетентність» подавали вітчизняні та закордонні науковці у своїх працях (З. Сейдаметова, А. Петухова, М. Головань, М. Жалдак, Н. Баловсяк, Н. Бібік, О. Спірін, С. Белов, С. Зайцева, та ін.).

Хочемо спочатку звернути увагу на тлумачення понять «інформаційний» та «інформатичний», різницю яких у сукупності з поняттям «процес» ретельно досліджував А. Фрідланд. Інформаційний процес він розглядає як «сукупність інтелектуальних процесів, що відбуваються в апаратах мислення людей, і процесів прийому, збереження, опрацювання й передачі даних, що ініціюють відповідну інформацію» [11, с. 132]. Він вважає, що до інформаційних процесів можна віднести процеси пізнання, навчання, управління. Поняття «інформатичний процес» він тлумачить як «сукупність дій (введення, виведення, збереження, оброблення), які виконуються над даними в межах інформаційного процесу» [11, с. 133]. Саме від цих двох тлумачень відштовхувалися науковці, даючи поняття «інформаційна» або «інформатична» компетентність.

Так, представники першої групи (П. Грабовський, І. Власюк, М. Бондаренко, Н. Бабій, Н. Баловсяк, Н. Васаженко, О. Барановська, О. Васенко, О. Новак, С. Балакірова, С. Сисоєва) інформаційну компетент-

ність відносять до однієї з ключових компетентностей, а А. Коломієць, М. Жалдак, Р. Гуревич розглядають її у взаємозв'язку з такими категоріями, як «комп'ютерна грамотність», «інформаційна культура», які, за їх твердженням, характеризують рівень розвиненості особистості. Усі вони наголошують на тому, що інформаційна компетентність посідає пріоритетне місце серед ключових компетентностей.

Так, С. Сисоєва та Н. Баловсяк виділяють поняття «інформаційна компетентність», вважаючи, що остання забезпечує три функції професійної діяльності фахівця: інформаційно-пошукову (ефективна роботи з інформацією в усіх її формах); комп'ютерно-технологічну (здатність роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); процесуально-діяльнісну (здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних технологій) [5, с. 106].

Слід наголосити, що поняття «ІКТ-компетентності вчителя (викладача)» було вперше введено в проєкті ЮНЕСКО «Стандарти ІКТ-компетентності для вчителів» (ICT Competency Standards for Teachers, ICT-CST), синонімами якого, на думку О. Спіріна, є «компетентність учителя у сфері ІКТ», «інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», «комп'ютерна компетентність», «інформаційно-комп'ютерна компетентність», «інформаційно-технологічна компетентність» [7, с. 8].

О. Овчарук підкреслює, що ІК-компетентність – це «ключова категорія, що розглядається як комплексне поняття, а саме як сукупність знань і розуміння, умінь, навичок, а також особистісних ставлень і ціннісних орієнтацій людини у галузі ІКТ і здатність автономно та відповідально демонструвати їх для практичної, професійної діяльності та навчання впродовж життя» [4, с. 1].

На думку О. Спіріна, для визначення терміна «ІКК» як похідного від поняття інформаційної компетентності потрібно скористатися розумінням терміна «інформаційно-комунікаційні технології», враховуючи, що це технології розробки інформатичних систем і побудови комунікаційних мереж, а також технології формалізації і розв'язання задач у певних предметних галузях з використанням таких систем і мереж [7, с. 7].

Саме він уточнив і розширив визначення, дане М. Жалдаком, і запропонував розуміти під ІКК «підтверджену здатність особистості автономно і відповідально використовувати на практиці ІКТ для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно значу-

щих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності» [8, с. 46].

Відповідно до аналізу наукових джерел та останніх досліджень розглянемо розуміння ІКК різними авторами (табл. 1).

Таблиця 1

Розуміння ІКК різними науковцями

Прізвище автора	Трактування
П. Грабовський	«здатність і готовність на основі динамічної комбінації знань, умінь та практичних навичок використовувати інформаційні технології, передусім ІКТ та електронні освітні ресурси, для підтримки професійної діяльності з навчання учнів шкільних природничо-математичних предметів» [1, с. 35];
Г. Дегтярьова	«важлива складова професійної компетентності, яка є складним динамічним цілісним інтегративним утворенням особистості, синтезом предметно-спеціальних знань, умінь, навичок, котрі відбивають реально досягнутий рівень підготовки в галузі використання засобів ІКТ; сукупність мотивів, що виражаються в прагненні постійного вдосконалення набутих ІКТ-компетенцій, особливим типом організації предметно-спеціальних знань, котрий дозволяє правильно оцінювати інформацію та навчальні ситуації і приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності, використовуючи ІКТ» [2, с. 132];
І. Тимофєєва	«складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміється сукупність знань, умінь, навичок, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності» [9, с. 36]
Г. Федорук	«динамічна характеристика, що визначає здатність особистості орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію, оперувати нею, володіти відповідним рівнем ЗУН стосовно ІКТ» [10, с. 40]
А. Кочарян	«здатність автономно та відповідально застосовувати набуті НПП теоретичні та фактологічні знання, вміння та навички в галузі ІКТ для задоволення власних потреб, розв'язування суспільно важливих завдань, зокрема професійних» [3, с. 58]
Н. Сороко	«складова їхньої інформаційної культури, що полягає в теоретичних і фактологічних знаннях у галузі ІКТ, відповідних навичках і вміннях, здатності індивідуально/колективно застосовувати інструменти, ресурси, системи для розв'язання завдань опанування учнями мовами і вивчення літератури, формування загального інформаційного світогляду» [6, с. 28]

Отже, ми можемо виокремити такі основні характеристики загального визначення поняття ІКК: 1. ІКК визначається як основний елемент інформаційної культури (Н. Гендіна). 2. Поєднання понять ІКК й інформаційна грамотність (S. Webber, Y. William, M. Herpworth). 3. Деякі науковці отожднюють поняття ІКК і комп'ютерну компетентність, медіакомпетентність (А. Семенов, Д. Андерсон, Н. Аллен,), а саме, ІКК розуміється як система здатностей і вмінь у сфері користування комп'ютерною технікою та інформаційними технологіями (Д. Беке, Е. Хвілон, М. Патру,). 4. Здатність демонструвати знання, вміння, навички і ставлення у сферах інформаційної грамотності і комп'ютерної грамотності (К. Спітцер, I. Patricia, L. Kathleen,).

Відповідно до аналізу наукових досліджень щодо ІКК та викладені вище міркування дають нам підстави визначити поняття ІКК викладачів системи військової освіти, як інтегральний показник теоретичної підготовленості (знання) та практичної здатності (уміння, навички, досвід і психологічна готовність), що забезпечує та відображає успішне функціонування як соціального і професійного суб'єкта в суспільстві.

Слід наголосити, що для дослідження розвитку ІКК викладачів важливою є проблема визначення її структурних компонентів, під якими розуміємо сукупність важливих характеристик викладача, що дають йому можливість виконувати професійні завдання (обов'язки) в процесі науково-педагогічної діяльності.

Огляд наукової літератури свідчить про різноплановість підходів до трактування змісту й структури ІКК. Розглянемо загальні тенденції, які мають місце у визначенні її структури. Кожен дослідник виділяє свої основні елементи ІКК викладача. Проте, враховуючи, що існують різні підходи до визначення суті ІКК, хочемо звернути увагу на те, що в наукових дослідженнях останніх десятиліть у науковців (В. Адольф, А. Кочарян, В. Брежнев, Г. Дегтярьова, Г. Федорук, І. Тимофєєва, Н. Баловсяк, Н. Сороко, О. Бойцова, П. Грабовський) має місце неоднозначність у розкритті її структури щодо педагога. Об'єднує ці дослідження те, що всі наголошують на її багатокомпонентності.

Так, П. Грабовський виокремлює три компоненти в її структурі: мотивація і психологічна готовність до розвитку інформаційної компетентності; формування користувальних умінь у галузі інформаційних технологій; вміння здійснювати адекватну самооцінку розвитку цієї інформаційної компетентності [1, с. 60].

На думку Г. Дегтярьової, структурними компонентами ІКК викладача є її самооцінка власних можливостей у використанні інформаційних технологій; система знань у галузі ІКТ; знання нормативно-правових документів щодо використання цифрових освітніх ресурсів; вміння викладачем орієнтуватися в інформаційному середовищі; позитивні і негативні наслідки використання ІКТ та дидактичні можливості при викладанні предметів; особистісна готовність до змін, яка створює умови для активного застосування викладачем інформаційних технологій, прояв ним інтересу до оволодіння ІКТ [2, с. 153].

А. Кочарян розробив модель розвитку ІКК науково-педагогічних працівників гуманітарних спеціальностей, у якій виокремив такі компоненти: мотиви використанні ІКТ для професійної діяльності та задоволенні індивідуальних потреб; система знань у галузі ІКТ; процесуальна сутність використання ІКТ для вирішення професійних та індивідуальних потреб; вміння й навички виконувати науково-педагогічний пошук з експериментальною перевіркою наукової гіпотези відповідно до предмета дослідження [3, с. 68]. Аналогічні підходи до виокремлення структурних компонентів використовують Г. Федорук, І. Тимофєєва, Н. Сороко.

Отже, аналізуючи наведені вище структурні компоненти, ми погоджуємося низкою думок науковців. Але, водночас також зазначимо, що їх необхідно узагальнити, систематизувати та уточнити відповідно до специфіки ІКК викладачів СВО.

Таким чином, можна стверджувати, що у науковців ще не існує однозначного підходу до визначення структури ІКК викладачів, у т.ч. викладачів СВО. Відповідно враховуючи цілі та специфіку їх науково-педагогічної діяльності виокремимо структуру їхньої ІКК в єдності таких функціональних компонентів:

1. *Ціннісно-мотиваційний* (цілі, мотиви, потреби, інтереси, настанови, цінності науково-педагогічної діяльності та реалізації її інформаційно-комунікаційної функції, прагнення до професійного вдосконалення в сфері застосування ІКТ).

2. *Інтелектуальний* (знання про ІКТ взагалі).

3. *Праксеологічний* (способи та прийоми застосування ІКТ; інформаційно-комунікаційні вміння, навички та здатності).

4. *Інформаційно-технологічний* (активне застосування ІКТ у професійній діяльності, зокрема науково-педагогічній).

5. *Суб'єктний* (усвідомлення себе суб'єктом науково-педагогічної діяльності і суб'єктне ставлення до себе як до професіонала – педагога).

Ціннісно-мотиваційний компонент ІКК викладачів характеризують дві складові: 1) цінності (особистісно позитивне ставлення викладачів до ІКТ, сформованість аксіологічної сфери їхнього свідомості та самосвідомості на основі обізнаності з концептуальними положеннями теорії ІКТ, їх природи серед категоріальних понять світобудови, трансформації їхніх сутнісних характеристик в умовах становлення інформаційного суспільства: ціннісні орієнтації і творче спрямування щодо буття в інформаційному суспільстві; усвідомлення викладачами ціннісних аспектів інформаційно-комунікаційної діяльності та особливостей практичного застосування її результатів у своїй науково-педагогічній діяльності); 2) мотивації (мотиваційне ставлення викладачів до науково-педагогічної діяльності, яке включає настанову на розвиток інтересу до застосування ІКТ, праг-

нення до збагачення власного ІК потенціалу).

Інтелектуальний компонент включає комплекс знань теоретичного характеру щодо використання ІКТ; синтезування різних технологій для впровадження у науково-педагогічних процес; комплекс уявлень про ІКТ, зокрема специфіка, механізми, способи й технологію їх функціонування.

Праксеологічний компонент визначає розвиненість практичних умінь застосовувати ІКТ та виражає досвід прояву ІКК у різних стандартних і нестандартних ситуаціях.

Інформаційно-технологічний компонент ІКК викладачів характеризує практичну діяльність в інформаційному середовищі, а також їх інформаційну і комп'ютерну грамотність як суб'єкта науково-педагогічної діяльності; здатність і готовність до пошуку й аналізу інформації, її синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення та конкретизації за допомогою ІКТ зі врахуванням специфіки викладання конкретних загальношкільських і військово-спеціальних дисциплін; гнучкість і критичність практичного – водночас і військово-професійного, і фахового – мислення, наявність навичок, умінь, а в ідеалі здатностей щодо роботи з апаратно-програмним забезпеченням і його використання у науково-педагогічній діяльності; випереджальний характер практичного застосування ІКТ у педагогічному середовищі СВО.

Суб'єктний компонент визначається свідомою активністю викладачів, як креативних суб'єктів науково-педагогічної діяльності, функція самосвідомості яких полягає в самодетермінації, саморегулюванні й самоуправлінні власною поведінкою і науково-педагогічною діяльністю, створенні неповторного, індивідуального, творчого стилю цієї діяльності на основі усвідомлення, аналізу та оцінювання власної поведінки і діяльності в педагогічному середовищі, а також їхніх результатів, самоідентифікації себе як суб'єкта фахової діяльності, носія системи професійних і фахових цінностей як викладача. Він є інтегральним компонентом ІКК, який забезпечує актуалізацію всіх інших її компонентів.

Висновки. Таким чином, ми проаналізували та обґрунтували ІКК викладача системи військової освіти, особливості прояву якої зумовлені багатьма чинниками, серед яких провідним є суб'єктний

чинник – залежність її розвиненості від особистості викладача та його здатність бути суб'єктом науково-педагогічної діяльності в інформаційному суспільстві та військовому середовищі.

Перспективні напрями подальших досліджень будуть спрямовані на визначення критеріїв і показників діагностування розвиненості ІКК викладачів системи військової освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Грабовський П. П. Розвиток інформаційної компетентності вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2016. 250 с.
2. Дегтярьова Г. А. Теоретичні і методичні основи розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти : дис. ...док. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2017. 794 с.
3. Кочарян А. Б. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників гуманітарних спеціальностей класичних університетів : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2016. 280 с.
4. Овчарук О. В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. *Ocsima.ua*. 2007. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/381/>. (Дата звернення: 12.01.2019).
5. Сисоева С.О. Баловсяк Н.В. Інформаційна компетентність фахівця: технології формування. Чернівці: Технодрук, 2006. 208 с.
6. Сороко Н. В. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2012. 256 с.
7. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійноспеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. №5(13). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/183/169>. (Дата звернення: 12.01.2019).
8. Спірін О. М. Основні підходи до визначення понять. *Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України*: [метод. реком.] / В.Ю. Биков, О.В. Білоус, Ю.М. Богачков та ін. Київ: Атіка, 2010. 88 с.
9. Тимофеева І. Б. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів дошкільних навчальних закладів : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2017. 255 с.
10. Федорук Г. М. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2015. 259 с.
11. Фридланд А. Я. Основные ресурсы информатики. М.: Астрель-АСТ-Профиздат, 2005. 284 с.
12. Ягупов В.В., Ягупова Г.В. Вища військова освіта України та інформаційне суспільство. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2010. № 28. С. 299–305.
13. Ягупов В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в дистанційному навчанні майбутніх кваліфікованих робітників. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: довід, проблеми, перспективи*: зб. наук. пр. Львів, 2015. Вип. 4, Ч. 2. С. 202–205.

14. Jagupow Wasyl. Zawodowa edukacja techniczna Ukrainy a społeczeństwo informacyjne / Wasyl Jagupow // Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie : Seria Edukacja Techniczna i Informatyczna / pod red. Aliny Gil. Częstochowa, 2010. Tom V. S. 143–154.
- References**
1. Grabovsky, G. G. (2016). Development of informational competence of teachers of natural and mathematical subjects in postgraduate pedagogical education (PhD dissertation). Zhytomyr (in Ukr.).
 2. Degtyareva, G. A. (2017). Theoretical and methodological foundations of the development of information and communication competence of teachers of philological disciplines in the system of postgraduate education (Doctor of Science Dissertation). Kharkiv (in Ukr.).
 3. Kocharyan, A. B. (2016). Development of information and communication competence of scientific and pedagogical workers of the humanities of classical universities (PhD Dissertation). Kyiv (in Ukr.).
 4. Ovcharuk, O. V. (2007). Competence as a key to updating the content of education. Retrieved March 16, 2019, from <http://en.osvita.ua/school/method/381/>
 5. Sysoeva, S.O., & Bolsovyak, N.V. (2006). Information competence of a specialist: Technology of formation: Teaching method. Manual. Chernivtsi (in Ukr.).
 6. Soroko, N.V. (2012). Development of Information and Communicative Competence of Teachers of the Philological Specialty in a Computer-Oriented Environment (PhD Dissertation). Kyiv (in Ukr.).
 7. Spirin, O.M. (2009). Information-communication and informational competencies as components of the system of professionally specialized competencies of the teacher of informatics. *Information Technologies and Means of Training*. 5(13), 1–16. Retrieved March 16, 2019, from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/183/169>
 8. Spirin, O.M., Bykov, V.Y., Belous, O.V., & Bogachkov, Y.M. (2010). Basic approaches to the definition of concepts. Kyiv. (in Ukr.).
 9. Timofeeva, I.B. (2017). Formation of information and communication competence of future teachers of pre-school educational institutions (PhD dissertation). Kyiv. 255 p. (in Ukr.).
 10. Fedoruk, G.M. (2015). Formation of information and communication competence of future technology teachers in the process of professional training (PhD Dissertation). Vinnytsya (in Ukr.).
 11. Friedland, A.Y. (2005). Basic Informatics Resources. Moscow, Russia: Astrel-AST-Profizdat. (in Russ.)
 12. Yagupov, V.V. (2010). Higher Military Education of Ukraine and Information Society. Collection of Scientific Works of the Military Institute of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. 28. 299–305. (in Ukr.).
 13. Yagupov, V.V. (2015). Information and communication technologies in distance learning of future skilled workers. *Information and Communication Technologies in Modern Education: Evidence, Problems, Perspectives*. 4(2). 202–205.
 14. Yagupov, V.V. (2010). Professional Education of Ukraine and Information Society. A Series of Technical and Informational Education. 5. 143–154 (in Pol.).

KYVA Vladyslav,

adjutant of the scientific center of distance learning,
National defense university of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCY OF TEACHERS OF THE MILITARY EDUCATION SYSTEM: CONCEPT, CONTENT AND STRUCTURE

Introduction. The analysis of scientific sources and dissertations towards the information and communication competence of specialists shows that scientific researches on the separation and interpretation of the concept of information and communication competence are conducted by A. Hurzhiy, A. Kocharian, V. Vembre, G. Dehtyariova, G. Fedoruk, I. Tymofeyeva, N. Morse, N. Soroko, O. Ovcharuk, O. Spirin, P. Hrabovsky and others. Despite the significant results of the research of these and other scholars, it has to be noted that today, numerous discussions are ongoing around the definition of "information and communication competence of a specialist" and clarification its structure and content. In this regard, it is important its analysis, refinement, specification and systematization, according to the opinions of scientists in the context of a competent approach for the training of military specialists in the military educational system.

Purpose. To substantiate the concept of "information and communication competence of teachers of the system of military education" and to define its content and structure.

Methods. In the process of research, a complex of theoretical and empirical methods of scientific research were applied. The following theoretical methods are used: analysis and synthesis of monographs, dissertations, scientific articles, materials of scientific conferences, psychological and pedagogical, methodical and professional literature on the research problem. The content of information-analytical activity of teachers of the military education system is determined in a comprehensive manner, and the structure of their information and communication

competence as an important component of vocational and pedagogical competence is determined by application of methods of system-activity and system-functional approaches.

Originality. On the basis of analysis of scientific sources and dissertation works the structure of information and communication competence of teachers of the system of military education is determined, which contains value-motivational, intellectual, praxeological, information-technological and subjective components.

Conclusion. Thus, analyzed and substantiated structure of information and communication competence of teachers of the system of military education, the peculiarities of its manifestation which are caused by many factors, among which the subject matter is leading is the subject factor – it is the dependence of its development on the personality of the teacher and his ability to be the subject of scientific and pedagogical activity in the information society and the military environment.

Perspective directions of further research will be directed at determination of criteria and indicators of diagnosing the development of information and communication competence of teachers of the military educational system.

Keywords: information and communication competence; teacher of the system of military education; concept; content; structure.

Одержано редакцію 29.01.2019
Прийнято до публікації 04.02. 2019

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Десятов Тимофій Михайлович

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯПОНІЇ: СУЧАСНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА,
ПРАКТИКА І ПРОЦЕС ЦІЛЕФОРМУВАННЯ 3

Коваленко Світлана Миколаївна, Чикалова Марина Миколаївна

ДО ПРОБЛЕМИ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
(З БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ) 16

Мачинська Наталія Ігорівна

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ ЕЛІТИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ 20

Московчук Наталя Миколаївна

РОЗВИВАЛЬНЕ УКРАЇНОМОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА
ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 25

Левицька Лілія Анатоліївна

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ БАГАТОКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ
НІМЕЧЧИНИ 33

Атакишиєва Айсель Ислам Гызы

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА КАК ВАЖНЫЙ
ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ 37

Токуєва Алла Олександрівна

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ
(90-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ) 42

Пархоменко Ірина Володимирівна

ЗМІНИ У ЗМІСТІ ІСТОРІКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ
ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ 46

Герасімова Наталія Євгеніївна, Герасімова Інна Володимирівна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХИСТИ ЯК ЗАСІБ ВИРІШЕННЯ
ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ 50

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Куліш Ірина Миколаївна, Корольок Галина Олександрівна

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО
СПРЯМУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ 55

Руденко Іванна Анатоліївна, Орендарчук Оксана Леонідівна

ЗАСОБИ ПЕДАГОГІКИ ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У НАВЧАННІ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 61

Чугунова Олена Василівна

ЗОНИ НАЙБЛИЖЧОГО МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАННІ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ 65

Айвазян Едвард Ишханович, Саруханян Алвард Гарегиновна

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ОБУЧЕНИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯМ 72

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Мойсієнко Василь Миколайович

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ 79

Danylyuk Serhiy

SYSTEMIC APPROACH TO THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE MANAGERS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES 83

Лодатко Євген Олександрович

МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ 90

Жорова Ірина Ярославівна

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ 96

Коробченко Ангеліна Анатоліївна, Головкова Марина Михайлівна

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА 103

Павлова Наталя Христова

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ
В БОЛГАРИИ 108

Вінтюк Юрій Володимирович

СИСТЕМА РОБОТИ ВНЗ ІЗ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 112

Марущак Марія Іванівна

ВАГОМІСТЬ КОМПОНЕНТІВ КРЕАТИВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ
ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ 120

Комар Олег Станіславович

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ 124

Маринченко Євгеній Олегович

ДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ІННОВАЦІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 130

Саркісова Олена Миколаївна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ 135

Кравцова Тетяна Олександрівна

КОУЧИНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 140

Безкопильний Олександр Олександрович, Завальнюк Олена Валентинівна

ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ВИМІРІ 146

Дутчак Юрій Васильович, Квасниця Олег Михайлович

ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 151

Бондар Наталія Олександрівна, Дрозденко Наталія Миколаївна СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	155
Борзенко Олександра Павлівна УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	160
Монастирський Валерій Миколайович ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ТА ПРОВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ДЕРЖАВИ У ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛАХ ЗВО	165
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Платонова Оксана Георгіївна ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ	171
Богатіков Юрій Олексійович, Чернікова Наталія Миколаївна ЗНАЧЕННЯ УЧАСТІ БАТЬКІВ У КОРЕКЦІЇ АУТИЧНОЇ ДИТИНИ	176
Фучила Олена Миколаївна, Балацька Любов Петрівна ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ФЛАНДРІЇ (БЕЛЬГІЯ)	181
Fiłatowa Łada BADANIE TYPOLOGII WIZERUNKU (IMIDŻU): DOŚWIADCZENIE, REALIA, PERSPEKTYWY.....	185
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Гевко Ігор Васильович, Борисов Вячеслав Вікторович ПИТАННЯ МЕНЕДЖМЕНТУ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ	193
Воробйова Оксана Петрівна ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ЯКОСТІ ISO У ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	200
Романовський Олександр Олексійович, Страшинська Лариса Володимирівна ВИКОРИСТАННЯ МАРКЕТИНГОВИХ ПІДХОДІВ В УПРАВЛІННІ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	204
Задорожна-Княгницька Леніна Вікторівна ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ДОСВІД МІЖНАРОДНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	210
Бєбко Світлана Вікторівна ЗНАЧЕННЯ КАФЕДРИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	216
Панімаш Юлія Вікторівна МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ В ПРОЦЕСІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ	221
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Ярошук Лілія Григорівна ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ (ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯНУША КОРЧАКА).....	227

Грищенко Тетяна Андріївна

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ 231

Грищук Дмитро Геннадійович

ДУХОВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ МОЛОДИХ
УКРАЇНЦІВ 238

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Щербакова Катерина Йосипівна

РОЛЬОВІ ІГРИ З БУДІВЕЛЬНИМ МАТЕРІАЛОМ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 244

Загородня Людмила Петрівна

ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ
ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО
ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 250

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Саяпіна Світлана Анатоліївна

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА
В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ
МАГІСТРІВ 257

Микаелян Гамлет Суренович

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПОТРЕБНОСТЬ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 263

Yildirim Ahmet

THE ANALYSIS OF SCHOOL MANAGERS' LEVELS OF EMOTIONAL
INTELLIGENCE.....269

Бейліс Наталія Василівна

ПЕРСПЕКТИВИ ОНОВЛЕННЯ ВИВЧЕННЯ УЧНЯМИ ЗМІСТУ НІМЕЦЬКОЇ
МОВИ НА ЕТНОКУЛЬТУРНОМУ ПІДґРУНТІ.....275

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Атаманчук Юрій Миколайович

АНАЛІЗ ДОСВІДУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ
УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ
З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ 280

Кива Владислав Юрійович

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ
СИСТЕМИ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ: ПОНЯТТЯ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА 287

ЗМІСТ 294

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

**Серія Педагогічні науки
№ 1. 2019**

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є. О.

Відповідальний секретар:
Гнезділова К. М.

Комп'ютерна верстка:
Пакушина Л. З.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В. А., Поліщук В. С.

ISSN 2524-2660



9 772524 266002



Підписано до друку 14.02.2019
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 30,0. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері
із деревини, відповідної нормам
екологічного лісовикористання



Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com