

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI: 10.31651/2524-2660-2018-12

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік
Заснований у березні 1997 року

№ 12. 2018

Черкаси – 2018

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

Матеріали «Вісника» включають добірку статей із актуальних проблем теорії і методики професійної освіти, зокрема: упровадження інтерактивних технологій у процес підготовки магістрів з управління навчальним закладом до інформатизації управлінської діяльності, фахова компетентність майбутніх військових пілотів; праксеологічний компонент готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі; особливості змісту і форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в європейському союзі; традиційні методи електротехнічної підготовки учнів загальноосвітніх закладів; методологічні вимоги щодо реалізації принципу краснавства в умовах нової української школи та інші аспекти розвитку професійної освіти в контексті сучасних освітніх змін. Особливої уваги заслуговують наукові пошуки, присвячені питанням становлення та розвитку дошкільної освіти в умовах інформаційно-комунікаційного простору, а саме: віртуалізація життєвого простору дитини; особливості формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку; особливості формування комунікативної культури керівника закладу дошкільної освіти; формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Наукові статті збірника стануть у нагоді викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами теорії і методики управління освітою.

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 №12 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 2 від 25.10.2018).

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

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); Босчко Ф.Ф., член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); Корноненко С.В., д.і.н., проф. (заступник головного редактора); Кирилюк Є.М., д.е.н., проф. (відповідальний секретар); Архипова С.П., д.пед.н., проф.; Біда О.А., д.пед.н., проф.; Гнезділова К.М., д.пед.н., проф.; Головня Б.П., д.т.н., доц.; Гусак А.М., д.ф.-м.н., проф.; Десятов Т.М., д.пед.н., проф.; Землюліна Н.І., д.і.н., проф.; Жаботинська С.А., д.філол.н., проф.; Кузьмінський А.І., член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; Кукурудза І.І., д.е.н., проф.; Лизогуб В.С., д.б.н., проф.; Ляшенко Ю.О., д.ф.-м.н., доц.; Марченко О.В., д.філос.н., проф.; Масненко В.В., д.і.н., проф.; Мінаєв Б.П., д.х.н., проф.; Морозов А.Г., д.і.н., проф.; Перехрест О.Г., д.і.н., проф.; Поліщук В.Т., д.філол.н., проф.; Селіванова О.О., д.філол.н., проф.; Чабан А.Ю., д.і.н., проф.; Шпак В.П., д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); Сердюк З.О., к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); Шпак В.П., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); Михальчук О.О., к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); Десятов Т.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); Ніколаєску І.О., к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); Архипова С.П., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); Мартовицька Н.В., к.пед.н., Пакушина Л.З., к.пед.н. (відпов. секретарі напрямку «Соціальна педагогіка»); Данилюк С.С., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); Лодатко Є.О., д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); Акуленко І.А., д.пед.н., проф.; Артюшенко А.О., д.пед.н., проф.; Бурда М.І., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Вовк О.І., д.пед.н., доц.; Грабовий А.К., к.пед.н., доц.; Грищенко В.Г., к.пед.н., доц.; Дімітріна Каменова, проф. (Болгарія); Євтух М.Б., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Капська А.І., д.пед.н., проф.; Кондрашова Л.В., д.пед.н., проф.; Крилова Т.В., д.пед.н., проф.; Кузьмінський А.І., член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; Мельников О.І., д.пед.н., проф. (Білорусь); Мілушев В.Б., д.пед.н., проф. (Болгарія); Ничкало Н.Г., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Остапенко Н.М., д.пед.н., проф.; Семеріков С.О., д.пед.н., проф.; Симоненко Т.В., д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18001, Черкаси, вул. Остафія Дашковича, 24,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра дошкільної освіти. Тел. (0472) 35-10-97
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: nikolaesky@ukr.net

© Черкаський національний університет, 2018

ЗМІСТ

АТАМАНЧУК Ю. М. ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ДО ІНФОРМАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	7
БЕЗКОПИЛЬНИЙ О. О., АРТЮШЕНКО А. О., НОСОЛЕНКО І. В. ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	16
ДАРМАНСЬКА І. М. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	22
ЗОБЕНЬКО Н. А. ВІРТУАЛІЗАЦІЯ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ	30
КОМАР О. С. ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І ФОРМ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ.....	37
КОНДРАТЮК С. М. , БУТЕНКО В. Г. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	44
КРАМСЬКА З. М. МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ КРАЄЗНАВСТВА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛІ.....	52
МАКАРЧУК В. В. СТАНОВЛЕННЯ КЛАСНОГО НАСТАВНИЦТВА У 60-Х – 70-Х РР. ХІХ СТОЛІТТЯ.....	57
МИГОВИЧ І. В. ІНСТИТУЦІЙНИЙ АСПЕКТ ТРАНСФОРМАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ (НА МАТЕРІАЛІ РОБОТИ УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ КОМЕНСЬКОГО В БРАТИСЛАВІ).....	62
МИХАЛЬЧУК О.О. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	75
НАЗАРЕНКО Г. А. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	80

ЧЕРЕПАНЯ М. Т.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКОГО ТА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ЗАКАРПАТТІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....89

ПАВЛЮК Л. В.

ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ96

ПОДОЗЬОРОВА А. В., КОМЛІЧЕНКО О. О.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У КОЛЕДЖІ..... 101

РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА І. П., БІЛИК Р.М.

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПИТАННЯ.....109

ТЕРЕНТЬЄВА Н. О.

ОСОБЛИВОСТІ ВИОКРЕМЛЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....116

ХАРЬКОВА Є. Д.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....122

CONTENT

ATAMANCHUK YU. IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF MASTER PREPARATION FOR MANAGEMENT BY TRAINING BODY FOR INFORMATION MANAGEMENT ACTIVITIES	7
BEZKOPYLNY O., ARTYUSHENKO O., NOSOLENKO I. PRAXEOLOGICAL COMPONENT OF THE FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS' READINESS TO THE HEALTH-KEEPING ACTIVITY IN THE SECONDARY SCHOOL	16
DARMANSKA I. METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE SYSTEM OF FORMING MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE LEADERS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	22
ZOBENKO N. THE VIRTUALIZATION OF CHILD'S LIVING SPACE.....	30
KOMAR O. PECULIARITIES OF CONTENT AND FORMS OF POST-GRADUATE EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN THE EUROPEAN UNION	37
KONDRATIUK S., BUTENKO V. PECULIARITIES OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE	44
KRAMSKA Z. METHODOLOGICAL REQUIREMENTS FOR IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CREATION IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL	52
MAKARCHUK V. DEVELOPMENT OF THE CLASSIC MEMBERSHIP IN 60-70 YEARS XIX CENTURY	57
MYHOVYCH I. INSTITUTIONAL ASPECT OF TRANSFORMATION OF THE NATIONAL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION OF SLOVAK REPUBLIC (ON THE BASIS OF WORK OF COMENIUS UNIVERSITY IN BRATISLAVA).....	62
MYKHALCHYK O. FEATURES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF DIRECTORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	75
NAZARENKO H. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTES' TEACHERS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	80

CHEREPANIA M THE MANAGERIAL AND PEDAGOGICAL STAFF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE OF BOARDING SCHOOLS ESTABLISHMENT IN THE TRANSCARPATIA IN THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY	89
PAVLYUK L. RADITIONAL METHODS OF ELECTROTECHNICAL PREPARATION FOR STUDENTS OF GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS	96
PODOZOROVA., KOMLICHENKO O. FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGIES IN COLLEGE EDUCATION	101
ROGALSKAYA-YABLONSKA I., BILYK R. GENDER SOCIALIZATION OF INMATES OF BOARDING TYPE STATE INSTITUTIONS: THEORETICAL ASPECT OF THE ISSUE	109
TERENTIEVA N. FEATURES OF DETERMINING OF THE ADULT EDUCATION DEVELOPMENT TENDENCIES IN THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE	116
KHARKOVA Y. FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	122

УДК 378

DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-7-15

АТАМАНЧУК Юрій Миколайович,
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри освіти і управління навчальним
закладом Класичного приватного університету

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ДО ІНФОРМАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано стан реформування та активного впровадження процесів інформатизації як провідного напрямку модернізації освіти в Україні. Акцентовується увага на посилення ролі інформації як стратегічно важливого ресурсу у процесі підготовки фахівців у галузі ефективного використання засобів інформатики та інформаційних технологій, які стають для сучасного менеджера освітнього закладу природним інструментом для використання у своїй професійній діяльності.

Ключові слова: *інформаційні технології, заклад освіти, системи управління, освітній процес, матеріально-технічне забезпечення, інформаційне середовище, інформаційна культура.*

Постановка проблеми. Процес інформатизації в усьому світі прийнято розглядати як ключову умову успішного розвитку суспільства, домінуючу тенденцію розвитку цивілізації у ХХІ столітті. Завдяки стрімкому розвитку засобів інформатики виникло нове, інформаційне середовище життєдіяльності мільйонів людей, активно формується інформаційне суспільство, тісно пов'язане з інформаційно-комунікаційними технологіями (КТ). Останнім часом у науці та освіті все більше зростає роль сучасних способів передачі інформації між закладом освіти, науковими центрами та окремими дослідниками, а також роль методів доступу до віддалених банків даних, що містять актуальну наукову та навчальну інформацію. Зростає інтерес до впровадження нових форм освіти з використанням комп'ютерних мереж [1, с. 13]. У перспективі слід очікувати посилення цих тенденцій.

Уже зараз зрозуміло, що найближчими роками відбудеться перехід від поширення паперової науково-технічної інформації (журнали, препринти, науково-технічні звіти) до поширення цієї інформації в електронній формі через міжнародні та національні банки даних і комп'ютерні мережі, що дозволить ефективно використовувати накопичені до цього моменту багаті інформаційні ресурси світової спільноти.

Заклад освіти не є статистичною організацією насамперед тому, що він зв'язаний із навколишнім середовищем, у якому відбуваються постійні зміни, котрі впливають на його життєдіяльність. Одні зміни вимагають швидких реакцій, інші ставлять його перед необхідністю змінити цілі, яких він прагне досягти [2]. Однією з таких цілей є інформатизація управління освітнім процесом у закладі освіти.

Актуальність теми полягає у тому, що у зв'язку з реформуванням освіти в Україні, активними процесами інформатизації як провідного напрямку модернізації освіти, посиленням ролі інформації як стратегічно важливого ресурсу зростає значущість підготовки фахівців у галузі ефективного використання засобів інформатики та інформаційних технологій, які стають для сучасного менеджера природним інструментом для використання у своїй професійній діяльності.

Пріоритетним напрямом розвитку закладу освіти, що сприяє підвищенню ефективності управління і якості навчання, підготовці молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, є інформатизація управління освітнім процесом у закладах освіти.

Порушеній нами проблемі приділяється належна увага, зокрема: вдосконалюються методологічні засади сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, П. Саух); загальнотеоретичні аспекти вищої освіти, організації освітнього процесу та підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (А. Алексюк, О. Браславська, А. Вербицький, А. Грітченко, О. Комар, В. Кузь, А. Кузьмінський, О. Кучерявий, Д. Пашенко, С. Совгіра); питання підготовки майбутніх фахівців управлінської сфери (Ю. Атаманчук, Г.

Сльнікова, В. Луговий, В. Олійник, В. Пікельна, Є. Хриков), питання управління інноваційними процесами в освітніх закладах (І. Гавриш, Л. Даниленко, Н. Денисенко, В. Докучаєва, А. Хуторський). Здійснюється пошук напрямів підвищення результативності підготовки студентів магістратури (В. Бондар, В. Мороз, О. Мороз, З. Слєпкань); висвітлюються різноманітні аспекти становлення магістратури в Україні (М. Дудка, К. Корсак, В. Кремень, В. Огнев'юк, К. Островський, В. Радкевич, В. Сенашенко, С. Сисоєва).

Мета на основах адекватних актуальним змінам у системі підготовки магістрів та цілісного наукового аналізу, розробити теоретичні і методичні засади розв'язання наявних суперечностей в організаційно-методичній системі підготовки магістрів з управління навчальним закладом до інформатизації управлінської діяльності. Досягнення поставлених питань передбачає вирішення таких завдань:

- існування високого рівня попиту на інформатизацію управління закладом освіти і низькою комп'ютерною підготовкою значної частини організаторів освіти;
- наповнюваністю закладів освіти комп'ютерною технікою (зі встановленими управлінськими інформаційними програмами) і малоефективним використанням цих інформаційних ресурсів через брак спеціальної теоретичної та практичної підготовки магістрів – майбутніх управлінців;
- зростання темпів й потреб в інформатизації управлінської діяльності і відсутністю коштів на придбання відповідної кількості комп'ютерної техніки та програмного забезпечення до неї;
- усвідомлення майбутніми магістрами спеціальності «Управління навчальним закладом» необхідності здобуття знань, вироблення умінь і навичок з інформатизації управлінської діяльності.

Методологічною основою дослідження є

- кібернетичний підхід, що дозволяє досліджувати процеси управління в рамках «системи управління», яка нерозривно зв'язана з поняттям «інформаційна система», де з допомогою входів і виходів здійснюється багаторазовий обмін інформацією між підсистемами, а також із зовнішнім середовищем. Система управління, таким чином, становить сукупність об'єкта і суб'єкта управління, об'єднаних між собою прямими зв'язками, які характеризуються потоками директивної інформації, спрямовуються від суб'єкта до об'єкта управління, та зворотними зв'язками – потоками звітної інформації про виконання прийнятих рішень, що надходять від об'єкта до суб'єкта;
 - системний підхід, який передбачає управління організацією як єдиною системою, що містить у собі всі складові елементи або характеристики організації як системи (тобто характеристики входу, процесу, виходу) та ґрунтується на розумінні об'єкта управління як цілісності, на врахуванні різноманіття його внутрішніх і зовнішніх зв'язків. Сутністю такої системи є діяльність зі створення прогностичних, педагогічних, психологічних, організаційних, правових, кадрових, матеріально-фінансових, ергономічних, методичних умов, спрямованих на забезпечення реалізації мети закладу освіти. Системний підхід передбачає розгляд закладу освіти як складної багатокомпонентної системи, головною підсистемою якої є педагогічна система, функціонуванню якої підпорядковані всі інші підсистеми – матеріально-технічна, фінансова, управлінська;
 - компетентнісний підхід, що дає змогу детермінувати інформаційно-технологічну управлінську компетентність як обов'язкову в системі професійних компетенцій сучасного керівника закладу освіти, а також розглядати необхідність розвитку управлінських якостей як умову забезпечення гарантованого рівня інформаційної освіченості споживача освітніх послуг. Застосування компетентнісного підходу підвищує ефективність професійної підготовки майбутніх управлінців за рахунок забезпечення рівня готовності до використання у своїй професійній діяльності інформаційно- комунікаційних технологій і розвитку власної інформаційної культури.

Виклад основного матеріалу. Для ефективного управління освітнім процесом у закладах вищої освіти (ЗВО) однією з особливостей, яку слід якомога ефективніше використовувати при організації даної роботи, є активне постійне впровадження комп'ютерної техніки. Р. Смілянський, М. Ієвенко на основі досвіду низки університетів підкреслюють такі переваги освітнього процесу з використанням комп'ютера:

- комп'ютер дозволяє забезпечувати і контролювати індивідуальний темп освітньої діяльності: магістрант має можливість самостійно вибрати момент переходу до наступної порції навчальної інформації, задавати швидкість подання завдань і час їх виконання. При цьому комп'ютер може виконувати функції регулятора, попереджуючи магістранта, що його темп роботи або занадто повільний, або необґрунтовано швидкий;

- комп'ютер надає можливості магістранту самостійно переходити від більш високого ступеня складності навчального матеріалу до більш легкого і навпаки. Магістрант вибирає і визначає для себе ступінь складності навчального завдання, у нього є можливість спробувати свої сили на різних рівнях складності та врахувати прогалини у засвоєнні навчального матеріалу;
 - важливе дидактичне значення мають мультимедійні комп'ютерні ефекти, за допомогою яких можна демонструвати процеси і явища, котрі вивчаються. Комп'ютери забезпечують візуалізацію інформації, завдяки чому фундаментально змінюється людська комунікація, адже носієм інформації постає картина (анімація, графіка);
 - комп'ютер дає змогу інтенсифікувати і раціоналізувати час, який при традиційному навчанні витрачається на демонстраційні моменти, пошук інформації тощо;
 - комп'ютер допомагає індивідуалізувати процес навчання, застосовуючи окрему методику для кожного магістранта, що дозволяє враховувати його індивідуальні особливості, розвивати здібності, підвищувати якість засвоєння знань і необхідних умінь.
- Електронні носії інформації під час самостійного навчання мають такі переваги:
- полісенсорність, тобто вплив на різноманітні почуття людини;
 - мультимедіальність, або можливість апаратного та програмного поєднання чи злиття в одному пристрої багатьох функцій і засобів інформації (медій);
 - інтерактивність, або здатність до машинного діалогу в системі «людина – комп'ютер», що забезпечує магістранту суб'єктивне відчуття успішності;
 - симуляційність, або можливість імітації дійсних явищ, процесів чи дії пристроїв;
 - комунікативність, або здатність до забезпечення за допомогою мережі візуального, звукового чи символічного зв'язку з іншою особою (з іншим комп'ютером або устаткуванням);
 - віртуалізація, або здатність до творення уявного світу, який називають віртуальною або кіберпросторовою дійсністю [3].

Для підвищення ефективності супроводу самостійної роботи магістрантів використовується:

- електронний підручник;
- електронні методичні вказівки;
- тестові завдання, для контролю;
- електронна аудіовізуальна наочність тощо. Комп'ютерна підтримка забезпечує можливість чітко організувати і конкретно спрямовувати самостійну навчальну діяльність магістрантів і досягати кращих результатів у навчанні при скороченні затрат часу.

Процес інформатизації управління освітнім процесом у ЗВО, як показує практика, проходить у три етапи. Першим етапом, як правило, є комп'ютеризація адміністративно- управлінської структури ЗВО, яка полягає в накопиченні певного мінімуму технічного, програмного та кадрового забезпечення. Другий етап інформатизації управління відповідає створенню інформаційного середовища (об'єднанню всіх програмно-технічних елементів у єдину інформаційну систему на базі корпоративної мережі освітнього закладу з використанням ІКТ, а також формування єдиного інформаційного банку даних). Крім того, цей етап включає формування готовності персоналу ЗВО до використання у своїй професійній діяльності ІКТ. На третьому етапі інформаційна система управління діяльністю певного ЗВО входить до складу галузевої інтегрованої автоматизованої інформаційної системи (ІАІС), що об'єднує Міністерство освіти і науки України, освітні установи, органи управління освітою тощо.

Успішна інформатизація управління будь-якою сферою досягається за рахунок оптимальної організації системи управління на основі ІКТ за умови повного ресурсного забезпечення (матеріально-технічного, інформаційного, кадрового та ін.) Не викликає сумніву, що матеріально-технічне забезпечення (МТЗ) є одним із найбільш значущих чинників. Воно передбачає повну укомплектованість комп'ютерною та телекомунікаційною технікою всіх робочих місць і, передовсім, адміністративно- управлінського персоналу.

Нині українські ЗВО, як і національна освіта загалом, оголошені державою пріоритетними сферами інформатизації. Однак багато навчальних закладів, особливо ті, що фінансуються з державного бюджету, відчують труднощі з МТЗ.

Побутує уявлення, що всі проблеми розв'язує придбання обчислювальної техніки і поширення ІКТ, яким, за визначенням І. Захарової [4], приписується чарівна сила. Вважається, що забезпечення навчального закладу комп'ютерами і засобами телекомунікацій відразу усуває проблеми, зв'язані з обробкою і передачею інформації, приводить до поліпшення якості освіти, підвищує ефективність діяльності співробітників. Придбання освітніми установами комп'ютерної техніки – це лише

«видима» частина інформатизації. Комп'ютер – лише сучасний технічний засіб, що забезпечує доступність отримання та обробки інформації.

Прогресивні ІКТ, які застосовуються колективом ЗВО, без організаційної підтримки можуть справляти навіть негативний вплив.

Отже, основним завданням процесу інформатизації управління освітнім процесом у ЗВО нині є не стільки комп'ютеризація адміністративно-управлінської структури, скільки створення і підтримання в належному функціональному стані єдиного інформаційно- комунікаційного середовища, впровадження автоматизованої інформаційно-аналітичної системи управління, а також перебудова професійної діяльності колективу, орієнтація на широке використання коштів на розвиток ІКТ, оволодіння інформаційною культурою. Тільки після розв'язання цих завдань інформатизація управління освітнім процесом у ЗВО звільнить співробітників від рутинної роботи, дозволить розв'язувати професійні завдання на більш високому рівні. У сучасному педагогічному просторі використовується безліч прикладних програмних засобів, призначених для використання в управлінні діяльністю ЗВО, що функціонують як у складі автоматизованих інформаційних систем, так і автономно.

Як уже зазначалося, ефективність від впровадження програмних засобів управління освітнім процесом ЗВО досягається тільки при переході від локальних програмних засобів обробки інформації до комплексної автоматизованої інформаційної системи управління. З розгляду використання автоматизованих інформаційних систем управління, практично всі ЗВО можна розділити на три категорії, в яких:

- в управлінні ЗВО практично не використовуються інформаційні системи (за винятком бухгалтерії, бібліотеки);
- впроваджені різні, не зв'язані між собою системи для управління окремими напрямками діяльності ЗВО;
- впроваджена автоматизована інформаційна система, розроблена «під замовлення», що включає в себе різні програмні модулі, яка не сприяє оптимізації інформаційних потоків та підвищенню ефективності управління.

Нині відбувається бурхливий розвиток нових технологій – «клієнт-сервер» і «Internet». Ці технології дозволяють багато в чому повернутися до переваг централізованої обробки даних. При цих технологіях в обчислювальному центрі концентрується створення і управління центральною частиною програмних додатків, причому тут же зберігаються всі дані, чим спрощується обмін інформацією між підрозділами.

Технологія «клієнт-сервер» передбачає виконання запитів користувачів спеціалізованим комп'ютером, так званим сервером. Користувачі, які відправляють запити на цей сервер, є клієнтами. Запит на виконання операції з даними (наприклад, звичайна вибірка), що видається клієнтом, породжує на сервері пошук і видалення даних. Зібрані дані транспортуються мережею від сервера до клієнта. Системи, що використовують технологію клієнт-сервер, поділяються на дві частини: клієнтська частина забезпечує графічний інтерфейс і знаходиться на комп'ютері користувача; серверна частина забезпечує управління даними, поділ інформації, адміністрування і безпеку, знаходячись на спеціально виділених для цього комп'ютерах.

Технологія «Internet» є розвитком технології «клієнт-сервер». Ця схема дозволяє уніфікувати клієнтську частину додатків, залишаючи кінцевим користувачам у ролі клієнтського додатка WEB-браузер, за допомогою якого вони отримують доступ до даних. Донині розроблена досить велика кількість інформаційних систем, призначених для автоматизації управління навчальними закладами. Рівень даних цих систем дуже різний: від програм, створених магістрантами, до розробок великих компаній у галузі створення і впровадження програмного забезпечення.

Можливості, пов'язані з використанням технологій віддаленого доступу, забезпечують різного роду міжнародні, державні та регіональні інформаційні мережі, які надають широке коло послуг, найбільш поширеною з яких є E-mail (електронна пошта), а також соціальні мережі Facebook, Twitter, Instagram і мобільні додатки Viber, WhatsApp, Messenger.

Дані соціальні мережі, мобільні додатки є on-line технологією, яка надає змогу користувачам оперативно обмінюватися повідомленнями, у тому числі між групами користувачів, зберігати і сортувати повідомлення, організувати телеконференції. У розумінні багатьох вітчизняних ЗВО перерахованими послугами обмежуються можливості електронної пошти. Останні, однак, більш різноманітні. За допомогою спеціальних програм вузлові електронно-обчислювальні машини (ЕОМ) в мережі (названі у цьому випадку поштовими серверами) можуть надавати доступ віддаленим

користувачам до своїх тек, файлів і баз даних. Для цього користувач повинен сформувавши за певними правилами лист, що містить запит на прийом і передачу даних. Деякі програмні засоби, що функціонують на ЕОМ кінцевого користувача, часто дозволяють сформувавши такий запит в інтерактивному режимі, не змушуючи користувача вдаватися до вивчення командної мови, зрозумілого поштового сервера [5, с. 21].

Будь-яка on-line технологія висуває високі вимоги до використовуваних мереж і, зокрема, до швидкостей передачі інформації в мережі. Більшість мереж, що найширше використовуються нині в системі вищої освіти, забезпечують такого виду послуг [6, с. 98]. Технологія теледоступу до обчислювальних ресурсів віддаленої ЕОМ (віддалений login) забезпечує для користувача емуляцію на його ЕОМ режиму віддаленого терміналу іншої ЕОМ мережі. Таким чином, користувач після реєстрації (за аналогією з випадком локальної обчислювальної мережі) отримує доступ до всіх призначених для нього доступних ресурсів віддаленої ЕОМ, яку часто називають сервером віддалених обчислень. Наразі уже можна говорити про широке застосування цієї технології в освітньому процесі ЗВО України, хоча для реалізації цієї технології потрібна висока пропускна здатність мережі.

Величезна кількість баз даних, різного роду архівів і телеконференцій, що існують у наш час у глобальних інформаційних мережах, висуває на перший план розв'язання завдання пошуку необхідної користувачеві інформації. Багато мереж, що існують нині в Україні, надають користувачам можливість виходу в Internet, тому технології пошуку інформації в мережах стають актуальними і для нашої вищої школи.

Електронна пошта, незважаючи на свою on-line природу, активно використовується в освітньому процесі ЗВО. За допомогою ЕОМ, що знаходиться у своєму ЗВО, або з використанням домашнього комп'ютера чи певного гаджета магістранти отримують доступ до навчальних матеріалів найрізноманітнішого характеру: лекцій відомих науковців і викладачів різних країн, усіляких довідників, журналів і методичних посібників, виконують курсові проекти, домашні завдання і посилають їх на перевірку. При цьому, на відміну від класичної системи заочного навчання, на отримання нових матеріалів і перевірених завдань ідуть лічені години. Магістранти та аспіранти (докторанти) можуть обговорювати проблеми, що виникають у процесі навчання, зі своїми колегами в інших містах і країнах, використовуючи для цього різні тематичні телеконференції. Така форма навчання не може, та й не повинна замінювати традиційні форми, такі, як лекції в аудиторії, практичні і лабораторні заняття тощо. Однак, багатий світовий досвід дозволяє зробити висновок, що раціональне поєднання традиційних форм навчання з новими формами, заснованими на використанні технологій віддаленого доступу, істотно підвищує ефективність і якість освітнього процесу.

Інше можливе використання технологій віддаленого доступу у вищій школі України

– інформатизація наукових досліджень. Розв'язання проблеми інформатизації наукових досліджень у глобальній постановці нині є дуже актуальним. Це пояснюється тим, що вона є багатоплановою і для її розв'язання необхідний істотний прогрес у таких сферах, як штучний інтелект, обчислювальна техніка, програмування, вимірювальна техніка. Водночас, вища школа, де широким фронтом проводяться фундаментальні й прикладні дослідження у різних предметних галузях і де зосереджено значну частину науковців, істотно зацікавлена у розв'язанні проблеми інформатизації наукових досліджень. Це, насамперед, пояснюється тим, що нові інформаційні технології дають ключ до інтенсифікації наукових досліджень, що особливо важливо в умовах переходу до ринкової економіки. Комплексний характер проблеми розробки і впровадження у практику наукових досліджень нових інформаційних технологій вимагає об'єднання зусиль провідних наукових колективів. Істотну роль у цьому можуть зіграти технології віддаленого доступу. Вони, крім іншого, дозволять створити у майбутньому розподілені експертні системи і бази знань, що поєднують досвід та інтелектуальний потенціал дослідників і проектувальників.

Великі перспективи має використання технологій віддаленого доступу в управлінні освітнім процесом у закладах освіти і системою вищої освіти загалом. Інформатизація управління вищою школою спрямована на створення нової інформаційної технології організаційної діяльності, яка включає в себе:

- створення і розвиток інформаційних комплексів керівних органів вищої школи України на основі інтегрованої у вітчизняну та світову системи єдиної інформаційно- комунікаційної мережі освітніх установ;
- створення і розвиток на базі локальних обчислювальних мереж автоматизованих систем з

різних напрямів управлінської діяльності (планово-фінансової, бухгалтерської тощо) [7, с. 104]. При цьому для ефективного функціонування таких систем необхідно забезпечити їх взаємодію із системами інших рівнів управління (державного, галузевого, територіального), у тому числі й системами розподілених баз даних і знань наявних інформаційних мереж.

Особливу увагу слід зосередити на питаннях управління єдиною інформаційною мережею на нижньому рівні. Справа в тому, що організаційні структури, які відповідають за функціонування телекомунікаційних систем ЗВО, часто обмежують доступ до них викладачів, науковців і навіть адміністрації ЗВО через острах перевантажити трафік, необхідність надавати постійні консультації, контролювати дії некваліфікованих користувачів тощо.

Очевидно, що застосування засобів телекомунікації сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу, наукової діяльності, управління освітою, проте відсутність уявлення про можливості сучасних мереж телекомунікації, про методи і способи роботи з інформацією в мережевому середовищі перешкоджає цьому на практиці [8, с. 75]. Необхідно так побудувати роботу організаційних структур єдиної інформаційної мережі вищої школи на нижньому рівні, щоб, з одного боку, ці структури були б зацікавлені в активізації роботи кінцевих користувачів з мережею, а з іншого – вимоги, що виробляються користувачами, повинні бути своєрідним технічним завданням для адміністраторів мережі. Останнє зумовлено тією обставиною, що без конкретного «замовлення», що формується на нижньому рівні, створювана телекомунікаційна система ризикує залишитися «річчю в собі».

Проте, на нинішньому етапі, необхідно виходити з того факту, що створення спеціальних управлінських та організаційних структур, які займаються винятково питаннями моніторингу мережі на рівні кінцевих користувачів, зв'язане з низкою труднощів. У наш час проблеми забезпечення віддаленого доступу співробітників ЗВО до інформаційних ресурсів різних мереж вирішують люди, які мають низку інших обов'язків на своїй основній роботі [9, с. 147]. Однак, надалі потрібно інтенсивно формувати організаційну інфраструктуру єдиної інформаційної мережі вищої освіти на нижньому рівні. У кожному ЗВО має бути створена група, яка професійно займається питаннями інформаційного забезпечення користувачів та організацією їхньої роботи. У функції цієї групи повинні входити як завдання прямого адміністрування роботи мережі, так і завдання, що відображають специфіку роботи ЗВО:

- організація підключення ЗВО до єдиної інформаційної мережі вищої школи;
- створення транспортної інфраструктури єдиної інформаційної мережі всередині ЗВО;
- інформування викладачів, наукових співробітників, магістрантів та апарату управління ЗВО про можливості єдиної телекомунікаційної мережі вищої освіти з урахуванням специфіки кожної із згаданих груп користувачів;
 - забезпечення максимальної свободи доступу користувачів до телекомунікаційних послуг;
- організація у ЗВО груп дистанційного навчання;
 - створення баз даних ЗВО і забезпечення доступу до них інших користувачів єдиної інформаційної мережі вищої школи [10, с. 112–114].

Абсолютно необхідним є використання технологій віддаленого доступу для розв'язання завдання інформаційної інтеграції вищої освіти України у світову систему. Основними шляхами такої інформаційної інтеграції системи освіти України у світову систему є створення єдиного інформаційного простору вітчизняних ЗВО за допомогою методів і засобів сучасних електронних технологій комунікації, прийнятих у світовому співтоваристві, розвиток системи академічної й університетської мобільності між вітчизняними та зарубіжними ЗВО.

За умов різкого збільшення доступу до зарубіжної науково-технічної періодики, багаторазового підвищення вартості проїзду та проживання для іногородніх магістрантів доцільним є вдосконалення можливостей заочних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій і комп'ютерних засобів телекомунікації – дистанційне навчання. Дистанційне навчання – одна із форм розвитку академічної мобільності, що дає можливість магістрантам заочно вивчати окремі курси в університетах. Як було сказано вище, в основі діяльності з розвитку та управління процесами інформатизації вищої школи повинна лежати стратегія інформатизації, яка покликана визначити роль і місце інформаційних технологій у забезпеченні діяльності та розв'язанні завдань розвитку навчального закладу на певний період.

Отже, основними цілями реалізації стратегії інформатизації ЗВО є:

- підвищення якості та доступності освіти, розвиток нових форм освітніх послуг за рахунок

використання ІКТ;

- підвищення ефективності та прозорості процесів управління, поліпшення якості інформаційних сервісів і їх доступності для користувачів;
- підвищення економічної ефективності застосування інформаційних технологій і зниження сукупної вартості володіння ІТ-ресурсами.

При розробленні стратегії інформатизації окремого ЗВО, на нашу думку, слід дотримуватися таких принципів:

- при розробленні цільової моделі інформатизації необхідно враховувати підходи і приклади рішень, реалізованих у провідних ЗВО України і світу;
- в основі цільової моделі інформатизації, що розробляється в рамках ІТ-стратегії, повинна лежати сервісна модель і концепція інформаційних сервісів; під інформаційним сервісом розуміється послуга зі збору, оброблення, зберігання, подання і передачі інформації, а також послуги (у тому числі онлайн-сервіси, що забезпечують надання перерахованих інформаційних послуг);
- проектування цільової моделі інформатизації повинно виконуватися з урахуванням вимог Держстандартів якості освіти;
- сервісну модель і програму заходів доцільно розробляти з урахуванням можливостей використання різних механізмів реалізації сервісів (наприклад, моделі аутсорсингу, можливостей «хмарних» рішень тощо);
- система управління реалізацією програми заходів ІТ-стратегії повинна базуватися на проектному та програмно-цільовому підходах; для оцінки ходу та успішності реалізації стратегії необхідна розробка переліку індикаторів (ключових показників);
- створені у ході реалізації ІТ-стратегії інформаційне середовище і ІТ-інфраструктуру ЗВО бажано експлуатувати як централізоване комплексне рішення (принцип поєднання розподілених ресурсів, сервісів і централізованого управління).

Висновки. Отже, для забезпечення ефективної підготовки магістрів з управління навчальним закладом до інформатизації управлінської діяльності потрібно використовувати такі технології: особистісно-орієнтовані, інформаційно-комунікаційні, проектні, технології управління освітнім процесом, технології обробки інформації.

Перспективним є те, що зазначені питання потребують подальшого здійснення досліджень, адже усе вищесказане не касовує необхідності розв'язання комплексу проблем інформатизації ЗВО, пов'язаних із безпекою і захистом інформації, в тому числі обліку та використання персональних даних; швидкодією і пропускнуою здатністю засобів комунікації та маршрутизації; недостатньо розробленою нормативно-правовою базою, яка регулює особливості застосування інформаційних технологій в освіті; «цифровою нерівністю»; низьким рівнем довіри користувачів до аутсорсингових послуг; поширеністю піратського програмного забезпечення тощо.

Список використаної літератури та джерел:

1. Разборова Л. И. Психологические особенности формирования готовности магистрантов педвуза к работе в дошкольных учреждениях : автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. псих. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»/ Л. И. Разборова ; Московский педагогический государственный университет. – М., 1979. – 16 с. Цимбалюк В. С Проблеми латентності комп'ютерної злочинності / В. С. Цимбалюк // Правове, нормативне та метрологічне забезпечення системи захисту інформації в Україні. – К. : НТУУ «КПІ», 2000. – 168 с.
2. Смілянський Р. Л. Можливості системи «Університет» для формування і реалізації стратегії розвитку ВНЗ / Р. Л. Смілянський, М. В. Ієвенко // Університетське управління: практика та аналіз. – К., 2004. – № 3 (31). – С. 18–25.
3. Захарова І. Г. Інформаційні технології для якісної та доступної освіти / І. Г. Захарова // Педагогіка. – 2002. – № 1. – С. 33.
4. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 7–25.
5. Дьякон А. А. Формування конкурентних переваг національної системи вищої освіти [Текст] : дис. канд. екон. наук : 08.00.03 / Дьякон Антоніна Анатоліївна ; Чернігів. нац. технол. ун-т. - Чернігів, 2014. - 162 с.
6. Михнушев А. Г. Информатика в социальном управлении: От знакомства с компьютером к решению практических задач : ил. учеб. пособие / А. Г. Михнушев. – К. : Политиздат Украины, 1990.

7. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти : навчальний посібник / Л. М. Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. –180 с.
8. Проект розвитку технічної інфраструктури інформатизації відомчих навчальних закладів [Електронний ресурс].Режим доступу :<http://univd.edu.ua/index.php?id=329&lan=ukr>.
9. Каленюк І. С. Розвиток вищої освіти та економіка знань : монографія / І. С. Каленюк, О. В. Куклін. - К. : Знання, 2012. - 343 с.

References

1. Razborova, L.I. (1979). Psychological features of the formation of readiness of magistrates of a teacher training university to work in preschool institutions (Ph.D Dissertation). *Theses*. Moscow State Pedagogical University. 16 p. (in Russ.)
2. Tsimbalyuk, V. S. (2000). Problems of computer crime latency. Legal, normative and metrological provision of the information security system in Ukraine. Kyiv: NTUU "KPI". 168 p. (in Ukr.)
3. Smilyansky R. L., Yevenko M.V. (2004) Opportunities of the "University" system for the formation and implementation of the university's development strategy. *University administration: practice and analysis*, 3(31),18-25. (in Ukr.)
4. Zakharova I.G. (2002). Information technologies for quality and affordable education. *Pedagogy*,1, 33.(in Ukr.)
5. National Doctrine of the Development of Ukrainian Education. (2001). *Education of Ukraine*, 29, 7-25. (in Ukr.)
6. Deacon, A. A. (2014). Formation of competitive advantages of the national system of higher education (Ph.D Dissertation). Chernihiv, 2014. 162 p. (in Ukr.)
7. Mikhnushev, A. G. (1990). Informatics in social management: From acquaintance with a computer to solving practical problems. Kyiv: Politizdat of Ukraine. 160 p. (in Ukr.)
8. Karamushka, L. M. (1997). Psychological bases of management in the system of secondary education. Kyiv: IZMN,. 180 p. (in Ukr.)
9. The project of development of technical infrastructure of informatization of departmental educational institutions [Electronic resource]. Retrieved from <http://univd.edu.ua/index.php?id=329&lan=ukr>. (in Ukr.)
10. Kaleniuk I.S., Kuklin O. V. (2012). Development of Higher Education and Knowledge Economy: Monograph / I. S. Kalenyuk, - Kyiv: Znannya. 343 p. (in Ukr.)

Atamanchuk Yu. Implementation of interactive technologies in the process of master preparation for management by training body for information management activities

Abstract. The article analyzes the state of reformation and active introduction of informatization processes as the leading direction of modernization of education in Ukraine. The emphasis is on strengthening the role of information as a strategically important resource in the process of training specialists in the field of efficient use of computer science and information technologies, which become the modern manager of an educational institution as a natural tool for use in their professional activities.

The process of informatization around the world is considered to be a key condition for the successful development of society, a dominant tendency of civilization in the XXI-st century. Due to the rapid development of computer science, a new information environment for the lives of millions of people emerged, an information society actively formed, closely linked with information and communication technologies. Recently, in science and education, the role of modern means of transferring information between the world's institutions, research centers and individual researchers, as well as the role of methods of access to remote databases, containing relevant scientific and educational information, is increasing.

It is already clear that in the coming years there will be a shift from the dissemination of paper scientific and technical information (magazines, reprints, scientific and technical reports) to the dissemination of this information electronically through international and national data banks and computer networks, which will allow the efficient use of accumulated to this day, the rich information resources of the world community.

The institution of education is not a statistical organization primarily because it is connected with an environment in which there are constant changes that affect its livelihoods. Some changes require quick reactions, others put it before the need to change the goals it seeks to achieve. One of these aims is the

informatization of educational process management at the educational institution.

The urgency is that in connection with the reformation of education in Ukraine, the active processes of informatization as the leading direction of modernization of education, the strengthening of the role of information as a strategically important resource increases the importance of training specialists in the field of effective use of computer science and information technologies that become for modern Manager is a natural tool for use in your professional activities.

The priority direction of the development of the educational institution that promotes the efficiency of management and quality of education, the preparation of the younger generation for life in the information society, is the informatization of the management of educational process in educational institutions.

The purpose is based on the principles of relevant changes in the system of master's studies and integrated scientific analysis, to develop theoretical and methodological principles for solving the existing contradictions in the organizational-methodical system of preparation of masters from the management of the educational institution to the informatization of management activity.

Successful information management in any field is achieved at the expense of optimal organization of the management system based on ICT provided full resource provision (logistics, information, personnel, etc.) There is no doubt that logistics is one of the most significant factors. It involves the complete staffing of computers and telecommunications equipment for all workplaces and, above all, administrative and managerial staff.

Currently, Ukrainian higher education institutions, as well as national education in general, are declared by the state as priority areas of informatization. However, many educational institutions, especially those financed from the state budget, are experiencing difficulties with logistics. It is absolutely necessary to use the technology of remote access to solve the problem of informational integration of higher education in Ukraine into the world system. The main ways of such information integration of Ukraine's educational system into the world system is to create a united information space of Ukrainian higher education institutions with the help of methods and means of modern electronic communication technologies adopted in the world community, the development of the system of academic and university mobility between domestic and foreign higher education institutions.

Conclusions. Therefore, in order to ensure the effective preparation of masters in management of an educational institution for the information of management activity, it is necessary to use the following technologies: personal-oriented, information and communication, design, technology of educational process management, information processing technologies.

It is promising that these issues will require further research, since all of the foregoing does not eliminate the need to solve a complex of informatization problems of higher education institutions related to the security and protection of information, including the recording and use of personal data; speed and bandwidth of communication and routing; insufficiently developed regulatory framework that regulates the peculiarities of the application of information technologies in education; "Digital inequality"; low level of user confidence in outsourcing services; the prevalence of pirated software, etc.

Key words: information technologies, educational institution, management systems, educational process, material and technical support, information environment, information culture.

*Одержано редакцією 09.10.2018
Прийнято до публікації 16.10.2018*

УДК 378.018.8.011.3-051:796](045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-16-21

БЕЗКОПИЛЬНИЙ Олександр Олександрович,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент, доцент кафедри теорії, методики фізичного
виховання Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

АРТЮШЕНКО Андрій Олександрович
доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри спортивних дисциплін
Черкаського національного університету імені
Богдана Хмельницького

НОСОЛЕНКО Інна Валеріївна, аспірантка
кафедри спортивних дисциплін
Черкаського національного університету імені
Богдана Хмельницького

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Автори констатують, що значна роль учителя фізичної культури у процесі виховання підростаючого покоління та формування його готовності до здорової життєдіяльності обумовлює актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі. У статті вказано, що в загальній структурі готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі важливе значення має праксеологічний компонент. Результати проведених досліджень свідчать про не задовільний стан сформованості праксеологічного компоненту готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Ключові слова: праксеологічний компонент готовності, майбутні вчителі фізичної культури, здоров'язбережувальна діяльність, основна школа.

Постановка проблеми. Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності, на сьогодні, одна з центральних проблем педагогіки вищої школи. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі набуває особливої актуальності в зв'язку важливим значенням у збереженні та зміцненні здоров'я підростаючого покоління саме діяльності вчителя фізичної культури, який повинен володіти знаннями, вміннями, навичками та практичним досвідом щодо різних засобів, методів, форм, технологій здоров'язбереження та здатний формувати позитивне ставлення школярів до занять фізичною культурою та організувати їх здорове дозвілля.

Дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі дозволяє стверджувати, що даному аспекту не приділяється належної уваги. Питання, пов'язані з підготовкою майбутніх вчителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі, представлені в різних навчальних дисциплінах фрагментарно. На сьогодні не існує спеціально розробленої та експериментально обґрунтованої системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі. Це вимагає обґрунтування структури та характеристики окремих компонентів готовності майбутніх вчителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Важливе теоретичне та практичне значення для розуміння сутності проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до різних аспектів професійної діяльності мають праці таких учених, як О. Ю. Ажиппо [1], Є. А. Захаріна [2], Л. І. Іванова [3], Л. П. Сущенко [4], О. В.

Тимошенко [5] та інших.

Вітчизняні (І. В. Іваній [6], П. Б. Джуринаський [7], В. Д. Дручик [8]) та зарубіжні (Hsiang Ru Lai, DerMin Wu, Pi Hsia Lee, Yu Siang Jhang [9], P. Ward, I. Kim [10]) науковці вказують на особливо важливе значення формування готовності вчителя фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності.

Аналіз досліджень, що присвячені характеристиці різних видів готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності засвідчив відсутність єдиної точки зору на загальну структуру та зміст окремих компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Мета статті. Обґрунтувати зміст і встановити стан сформованості праксеологічного компоненту 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 «Excel-97».

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових і навчально-методичних робіт показує, що термін «праксеологія» застосовують в контексті сімейних відносин, філософсько-правової, адвокатської, політичної, рефлексивної, педагогічної діяльності, тощо. В системі професійної освіти педагогічна праксеологія виступає як загальна методологія, що накопичує категорії, закони, за допомогою яких пояснюється феномен трудової діяльності; загальнонаукові підходи, що пов'язані з проблемами професійної діяльності людини і закономірності побудови цієї діяльності; міждисциплінарні знання, що в сукупності розкривають теоретичний і практичний досвід раціонального здійснення професійних дій; результати рефлексії стосовно причин, умов і механізмів успішності діяльності.

Праксеологічний компонент готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі характеризується комплексом педагогічних умінь та навичок щодо професійної діяльності, а також сукупністю методичних прийомів для досягнення мети здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Вважаємо за доцільне всю сукупність професійно-орієнтованих умінь та навичок щодо здоров'язбережувальної діяльності в основній школі розділити на п'ять груп, а саме: гностичні, комунікативні, конструктивні, організаційні та проєктувальні. Коротко охарактеризуємо кожен групу з позиції здоров'язбережувальної діяльності.

Гностичні вміння та навички належать до сфери знань вчителя та полягають у вмінні та прагненні систематично здобувати, розширювати, поповнювати, аналізувати та узагальнювати власні знання стосовно ефективності здоров'язбережувальної діяльності під час загальноосвітньої, фізкультурно-оздоровчої, спортивно-масової й оздоровчо-розвивальної роботи в загальноосвітньому закладі; здоров'язбережувальних методик; дії чинників шкільної гіподинамії на організм учнів основної школи; нормативно-правових документів, що регламентують умови здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього закладу; вікової фізіології та вікових періодів розвитку організму школярів; оцінки та регламентації рухового режиму учнів основної школи.

Комунікативні вміння та навички належать до сфери спілкування та педагогічної взаємодії в процесі навчально-виховної та здоров'язбережувальної діяльності з учнями основної школи. Ми виділяємо наступні комунікативні вміння: спілкування з учнями основної школи; стимулювання їх до занять фізичними вправами за для власного фізичного вдосконалення; робота з батьками та співпраця з керівництвом та педагогічним колективом школи для підвищення ефективності здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Конструктивні вміння та навички полягають у наявності здібностей щодо обґрунтованого передбачення власної діяльності та активності учнів, а саме: вміння щодо розробки та планування спеціальних комплексів фізичних вправ спрямованих на профілактику порушень постави; розробки програм профілактики травматизму під час занять фізичною культурою; розробки програм профілактики серцево-судинних захворювань; розробки програм застосування водних процедур та інших компонентів загартування організму учнів основної школи; розробки програм фізкультурно-оздоровчих занять, в основі яких аеробна, силова спрямованість та стретчинг; планування та обліку фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями основної школи.

Організаційні вміння та навички характеризують вміння вчителя фізичної культури

організувати власну діяльність та активність учнів. До організаційних умінь та навичок вчителя фізичної культури ми відносимо уміння користуватися методами та методичними прийомами організації навчально-виховного процесу; організації та проведення різних видів фізкультурно-оздоровчої роботи; реалізації програм різних видів фізкультурно-оздоровчої роботи в основній школі; організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища у основній школі.

Проектувальні вміння та навички включають у себе уявлення про перспективні завдання здоров'язбережувальної діяльності, а також стратегії та способи їх вирішення. До проектувальних умінь та навичок вчителя фізичної культури ми відносимо уміння та навички прогнозувати оздоровчий ефект від дозованого застосування фізичного навантаження та поєднання його з відпочинком на уроках фізичної культури та під час позакласних занять з фізичного виховання в основній школі; забезпечувати функціонування фізкультурно-оздоровлювальних, еколого-гігієнічних, психовалеологічних, медико-валеологічних, оздоровчо-розвивальних систем, застосування яких дозволяє формувати здоров'язбережувальне освітнє середовища в основній школі; проектувати здоров'язбережувальне середовище в основній школі; управляти фізкультурно-оздоровчою роботою з учнями основної школи; керувати здоров'язбережувальною роботою в загальноосвітньому закладі.

Для досягнення поставленої мети роботи нами було проведено анкетування, в якому брали участь 390 студентів 4 курсу таких провідних закладів вищої освіти України, що здійснюють підготовку майбутніх учителів фізичної культури, 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 та Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Для реалізації здоров'язбережувальної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі майбутній вчитель фізичної культури повинен володіти низкою умінь та навичок. Для нашого дослідження було важливо встановити, як оцінюють власні вміння та навички щодо організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища у основній школі майбутні учителі фізичної культури (рис. 1).

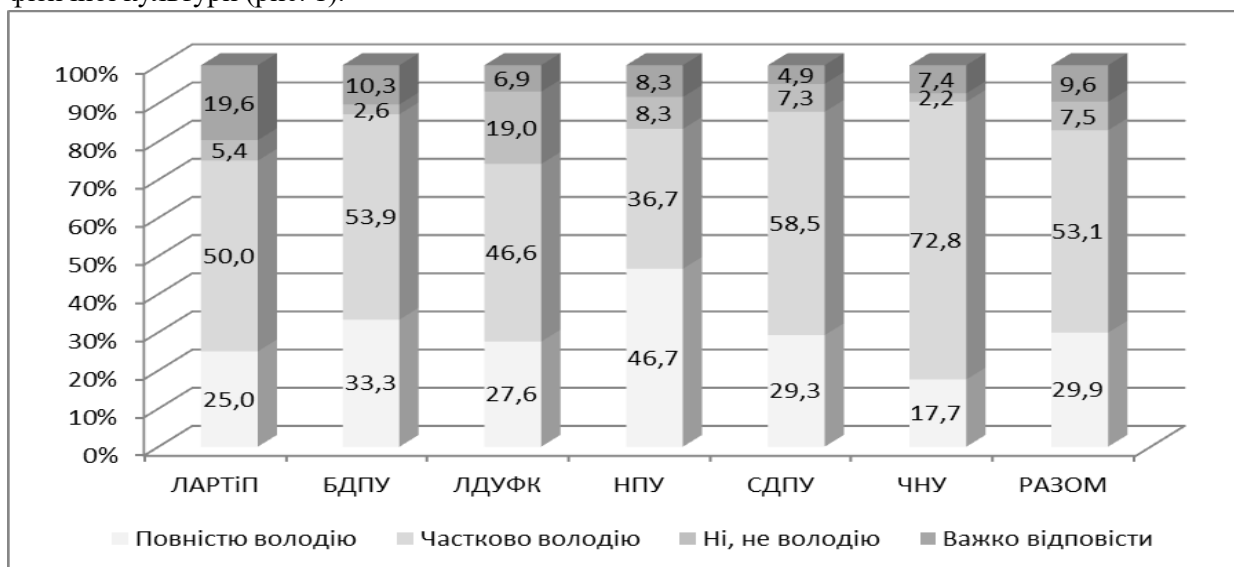


Рис. 1. Результати опитування (%) студентів (n=390) вищих навчальних закладів України про те, чи володіють вони вміннями та навичками щодо організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища у основній школі.

Слід вказати на те, що повністю володіють вміннями та навичками організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища у основній школі 29,9% студентів, частково володіють даними вміннями та навичками 53,1% студентів, не володіють 7,5% сучасних студентів, важко було відповідати на дане питання 9,6% студентам.

Ми вважаємо не задовільним показником те, що лише 29,9% опитаних студентів повністю володіють вміннями та навичками, щодо організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища у основній школі.

Однією з важливих умов якісної та ефективної здоров'язбережувальної діяльності в

основній школі є залучення як якомога більшої кількості учнів до різних форм та видів занять фізичними вправами. Вирішити цю проблему можна завдяки створенню великої кількості програм, що враховують різноманіття інтересів дітей. Тому, сучасний учитель фізичної культури повинен бути підготовленим до проведення різноманітних фізкультурно-оздоровчих занять. Ми з'ясували питання про те, наскільки майбутні учителі фізичної культури, володіють вміннями та навичками щодо проведення різноманітних фізкультурно-оздоровчих занять (рис. 2).

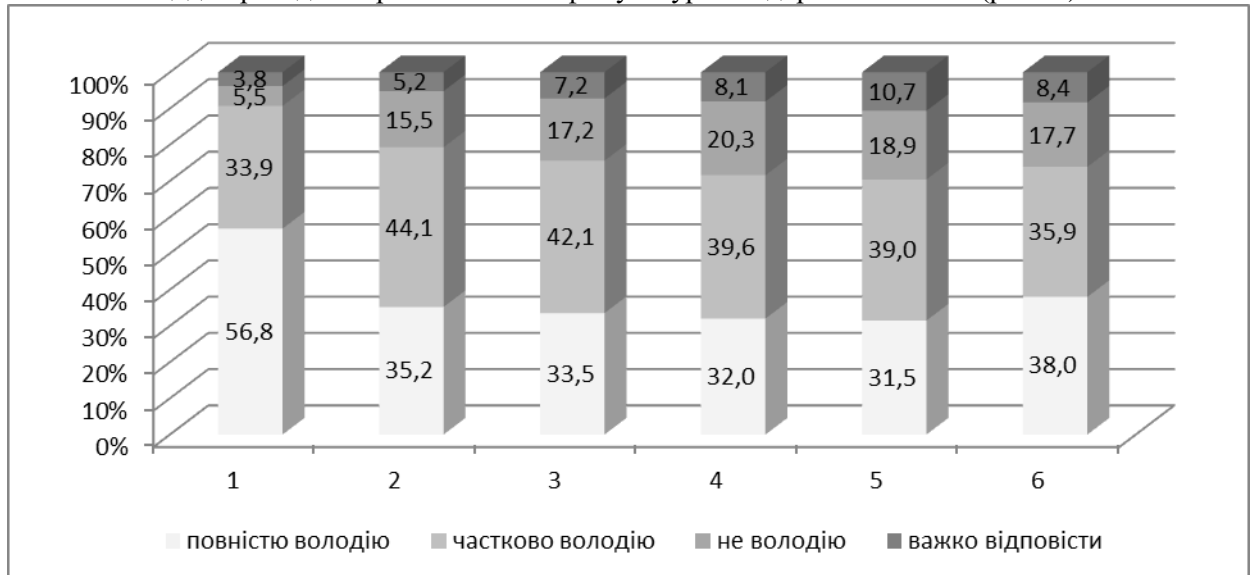


Рис. 2. Результати опитування (%) студентів (n=390) вищих навчальних закладів України про те, чи володіють вони вміннями та навичками щодо проведення фізкультурно-оздоровчих занять, в основу яких покладено: 1 – оздоровчий біг, 2 – оздоровче плавання, 3 – вело, 4 – бодібілдинг, 5 – шейпінг, 6 – стретчинг.

Результати опитування студентів вищих навчальних закладів України засвідчили, що повністю володіють вміннями та навичками проведення фізкультурно-оздоровчих занять, в основу яких покладено оздоровчий біг – 56,8%, оздоровче плавання – 35,2%, вело – 33,5%, бодібілдинг – 32,0%, шейпінг 31,5% та стретчинг – 38,0% студентів; частково володіють вміннями та навичками проведення фізкультурно-оздоровчих занять, в основу яких покладено оздоровчий біг – 33,9%, оздоровче плавання – 44,1%, вело – 42,1%, бодібілдинг – 39,6%, шейпінг 39,0% та стретчинг – 35,9% студентів; не володіють вміннями та навичками проведення фізкультурно-оздоровчих занять, в основу яких покладено оздоровчий біг – 5,5%, оздоровче плавання – 15,5%, вело – 17,2%, бодібілдинг – 20,3%, шейпінг 18,9% та стретчинг – 17,7% студентів; важко відповісти було 3,8%, 5,2%, 7,2%, 8,1%, 10,7% та 8,4% студентам відповідно.

Отримані результати вказують на недостатній розвиток практичних умінь та навичок у майбутніх учителів фізичної культури щодо організації здоров'язберезувального навчально-виховного середовища та проведення різних видів фізкультурно-оздоровчих занять.

Висновки. В загальній структурі готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язберезувальної діяльності в основній школі важливе значення має праксеологічний компонент, що характеризується комплексом гностичних, комунікативних, конструктивних, організаційних та проєктувальних умінь та навичок. Результати проведених нами досліджень свідчать про не задовільний стан сформованості праксеологічного компоненту готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язберезувальної діяльності в основній школі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні педагогічних умов, що будуть сприяти формуванню готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язберезувальної діяльності в основній школі.

Список використаної літератури та джерел:

1. Ажиппо О. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ажиппо Олександр Юрійович ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2013. – 39 с.

2. Захаріна Є. А. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи : дис доктора пед. наук : 13.00.04 / Захаріна Євгенія Анатоліївна; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2013. – 525 с.
3. Іванова Л.І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Любов Іванівна Іванова ; НПУ імені М.П.Драгоманова. – Київ, 2014. – 61с.
4. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. П. Сущенко. – К., 2003. – 45 с.
5. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Тимошенко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 38 с.
6. Іваній І. В. Здоров'язбережувальна компетентність і професійна культура фахівця з фізичного виховання / І. В. Іваній // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. - 2016. - Вип. 136. - С. 89-92.
7. Джуринський П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / П. Б. Джуринський. – Одеса: ДЗ "ННПУ ім. К. Д. Ушинського", 2013. – 559 с.
8. Дручик В.Д. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі: дис. ... канд пед. наук : 13.00.04 / Дручик Володимир Данилович; Академія рекреаційних технологій і права. – Київ, 2017. – 172 с.
9. Lai HR. Health Literacy Teaching Beliefs, Attitudes, Efficacy, and Intentions of Middle School Health and Physical Education Teachers / Hsiang-Ru Lai, Der-Min Wu, Pi-Hsia Lee, Yu-Siang Jhang // Journal of school health. – 2018, May, – V.88. – №5. – P.350-358.
10. Ward P. Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in physical education / P. Ward, I. Kim and others // Research quarterly for exercise and sport. – 2015. – №86 (2). – P. 9-15.

References :

1. Azhippo O. Y. (2013). Teoretychno-metodychni zasady pidhotovky majbutnikh uchyteliv fizichnoji kultury do profesijnoji dijalnosti u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of will-be physical culture teachers' training to the professional activity in the common education institutions]. (DSc thesis abstract). Kharkiv. (in Ukrainian).
2. Zaxarina Y. A. (2013). Teoretychni i metodychni zasady profesijnoji pidhotovky majbutnikh uchiteliv fizychnoji kultury do pozaklasnoji ta pozashkilnoji ozdorovcho-vykhovnoji roboty [Theoretical and methodological principles of the future physical culture teachers' professional training to the extra-class and the extra-school health-educational work]. (Doctoral dissertation). Classical private University. Zaporizhzhya, 525 p. (in Ukrainian).
3. Ivanova L. I. (2014). Teoretychni i metodychni zasady profesijnoji pidhotovky majbutnikh uchyteliv fizychnoji kultury do roboty z uchnyamy z vidkhylennyamy u stani zdorovja [Theoretical and methodological principles of the future physical culture teachers' professional training to the work with the pupils with deviations in the health state]: (DSc thesis abstract). Kiev. (in Ukrainian).
4. Sushchenko L. P. (2003) Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu u vyshchych navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of professional training of future Physical Training and Sport experts at higher schools] (DSc thesis abstract), Kiev. [In Ukrainian] Tymoshenko O. V. (2009). Teoretyko-metodychni zasady optymizatsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv fizychnoi kultury u vyshchych navchalnykh zakladakh.[Theoretical and methodical principles of optimization of professional training of teachers of physical education in higher educational institutions]. (DSc thesis abstract). Kiev. (in Ukrainian).
5. Ivaniij I. V. (2016) Zdorovjazberezhual'na kompetentnist i profesijna kultura fakhivtsya z fizychnoho vykhovannya [The health-keeping competence and the professional culture of the physical education specialist] / I. V. Ivaniij // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serija : Pedahohichni nauky. Fizychno vykhovannya ta sport The Chernihiv national pedagogical University

newsletter. Series : Pedagogical sciences. Physical education and sport. - 2016. - Iss. 136. - P. 89-92. (in Ukrainian).

6. Dzhurynsky P. B. (2012) Komponenty pidhotovlenosti do zdorovjazberezhualnoji profesijnoji dijalnosti majbutnih uchiteliv fizychnoji kultury [Future physical culture teachers' readiness to the health keeping professional activity components]. Visnyk Natsionalnoji akademiji Derzhavnoji prykordonnoji sluzhby Ukrainy The Ukraine's State border service National academy newsletter. Iss. 5. P. 12. (in Ukrainian).

7. Druchyk V.D. (2017). Pidhotovka majbutnikh uchyteliv fizychnoji kultury do vprovadzhennya zdorovjazberezhual'nykh tekhnolohij u starshij shkoli [Will-be physical culture teachers' training to the implementation of the health-keeping technologies in the higher school]. (Doctoral dissertation). Academy of recreational technologies and law. Kiev. 172 p. (in Ukrainian).

8. Lai HR, Wu Der-Min, Lee Pi-Hsia, Jhang Yu-Siang (2018, may,) Health Literacy Teaching Beliefs, Attitudes, Efficacy, and Intentions of Middle School Health and Physical Education Teachers. Journal of school health. Vol. 88. No.5. Pp. 350-358.

9. Ward P., Kim I. and others (2015) Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in physical education./ Research quarterly for exercise and sport. No.86 (2). Pp. 9-15.

Bezcopylny O., Artyushenko O., Nosolenko I. Praxeological component of the future physical culture teachers' readiness to the health- keeping activity in the secondary school

Introduction. Professional training of the future physical culture teachers to the health- keeping activity in the secondary school is actual in connection with its important meaning in keeping and strengthening the health of the growing generation and namely the activity of the physical culture teacher.

Purpose. To substantiate the contents and to establish the state of formedness of the praxeological component of the future physical culture teachers' readiness to the health-keeping activity in the secondary school.

Methods. Scientific and methodologic literature analysis, questionarie, mathematical statistics methods.

Results. It has been defined the praxeological component of the future physical culture teachers' readiness to the health-keeping activity in the secondary school is characterized by the complex of gnostic, communicative, constructive, organizational and projective skills and habits. It has been established organisations of the health-keeping teaching and educational environment and holding physical culture and remedial classes completely possess skills and habits, healthy running, swimming, cycling, bodybuilding, shaping and stretching from 29,9% to 56,8% of the students having been laid in its base.

Originality. The results of the modern investigations about the formedness of the praxeologic component of the future physical culture teachers' readiness to the health-keeping activity in the secondary school have been presented.

Conclusion. The presented results point at the non-satisfactory state of the formedness of the praxeologic component of the future physical culture teachers' readiness to the health- keeping activity in the secondary school. We foresee the perspectives of the furtherinvestigations in finding out pedagogical conditions being supposed to flourish forming future physical culture teachers' readiness to the health-keeping activity in the secondary school.

Key words: praxeologic readiness component, future physical culture teachers, health- keeping activity, the secondary school.

*Одержано редакцією 09.10.2018
Прийнято до публікації 16. 10.2018*

УДК [373.5,091.113;005,336,2]:001,8
DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-22-29

ДАРМАНСЬКА Ірина Миколаївна,
доцент кафедри менеджменту та педагогіки вищої
школи Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано методологічні підходи у системі формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти. Розкрито зміст системного, процесного, ситуаційного, гуманістичного, програмно-цільового підходів у системі підготовки слухачів магістратури зі спеціальності 073 Менеджмент і формування їх управлінської компетентності.

Ключові слова: *управлінська компетентність; методологічний підхід; підготовка майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти; системний, процесний, ситуаційний, гуманістичний, програмно-цільовий, стратегічний, інноваційний підходи.*

Постановка проблеми. Сучасні процеси реформування освітнього середовища, що стрімко впроваджуються у практику функціонування закладів вищої освіти, висувають вимоги до рівня обізнаності майбутнього фахівця та якості сформованості компетентності. Світові процеси трансформації та інтернаціоналізації системи освіти, що відображені в документах європейської спільноти та засадах розвитку освітянської сфери України, обумовлюють необхідність поглибленого дослідження концептуальних засад підготовки управлінських кадрів сфери загальної середньої освіти. Методологія дослідження у зазначеному процесі свідіграє надзвичайно важливу роль, так як співвідносить і вивчає типи та рівні досліджень, а також прогнозує напрями розвитку освіти відповідної галузі, спеціальності, спеціалізації і т.д.

Удосконалення механізмів управління закладами загальної середньої освіти залежить від політики держави та розвитку методологічних засад управління.

Обґрунтування методологічних підходів знайшли своє відображення у працях таких науковців, як: О.Внукова (методологічні засади професійної освіти); С.Вітвицька (методологічні основи ступеневої педагогічної освіти); Г.Єльнікова, О.Зайченко, В.Маслов (методологічні засади моделювання змісту компетентності керівників навчальних закладів); Л.Калініна науковий дискурс сучасних методологій організованого механізму управління в сфері освіти); А.Конверський (основи методології та організації наукових досліджень); Т.Тараконич (методологічні підходи та принципи дослідження правового регулювання); Н.Шарата (методологічні основи управління інноваційно-педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах).

Мета. Розглянути та обґрунтувати роль і зміст методологічних підходів у системі формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць, пов'язаних із трактуванням поняття «методологія», показує різноплановість його трактування. Разом із цим, методологія як наука, що почала формуватися в II половині XIX століття, виконує одну з важливих функцій – удосконалення наукових категорій освітньої сфери.

За визначенням А.Конверського «методологія – це тип раціонально-рефлексивної свідомості, спрямований на вивчення, удосконалення і конструювання методів» [1, с.25]. Науковець методологію розглядає з двох позицій, перша з яких стосується правил, принципів і операцій, що застосовуються у тій чи іншій сфері діяльності, відповідно друга системи, загальної теорії метода.

Отже, автор зводить поняття «методологія» до методів. Ми можемо погодитись із думкою науковця, так як у багатьох закордонних наукових школах зазначені поняття не розмежовуються.

Тобто методологія досліджується з позиції науки про методи.

Згідно філософського словника методологією є сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що використовуються в науці; сфера знань, що вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і практично-перетворюючої діяльності [2, с.278].

Автори педагогічного словника методологію трактують з позиції вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності. У свою чергу, методологією науки розглядають з точки зору вчення про принципи побудови, форми і способи наукового пізнання. Виходячи із класифікатора методології, запропонованої у зазначеному словнику М.Ярмаченко, методологія є сукупністю методів, що реалізуються завдяки частковій, загальній або філософській методології [3, с.316].

С.Гончаренко в українському педагогічному словнику під методологією розуміє сукупність прийомів дослідження, вчення про методи пізнання й перетворення дійсності [4, с.207].

Л.Калініна у наукових працях зазначає, що поняття «методологія» в II половині XIX століття не мало місця самостійного існування, воно вживалось паралельно з поняттям «методика». Так, у словнику, зміст якого розповсюджувався на галузі знань, зазначено, що методологія та методика є суміжними поняттями і трактуються науками про методи. Вже у 1915 році методологія виникає як окрема категорія, що поділяється на загальну та спеціальну [5, с.8].

Г.Сльникова, О.Зайченко, В.Маслов розглядають поняття «методологія» з загальної позиції, так і для педагогіки та виділяють три її рівня: філософський, загальнонаукових дисциплін і рівень конкретної методології педагогіки як складової загальної педагогіки [6, с.32].

О.Внукова розглядає методологію професійної освіти і виділяє чотири її рівня: філософську методологію, загальнонаукову методологію, конкретну наукову методологію та дисциплінарну методологію [7].

Л.Калініна вважає, що «до першого рівня методології належать філософські знання, другий рівень охоплює загальнонаукову методологію, третій – це «конкретно-наукова методологія, яка, на наш погляд, і є, за методологією В.Розіна, «пан-методологією». Четвертий рівень посідають методики і техніки дослідження, зокрема сукупність прийомів дослідження та різноманітні операції з емпіричним матеріалом і фактами [5, с. 9-10].

Т.Тарахонич погоджується із думкою П.Рабіновича, що розглядає методологію з філософської позиції через: матеріалістичний, ідеалістичний, діалектичний, метафізичний підходи; загальнонаукові, групові, спеціальні методи; емпіричні, теоретичні методи дослідження [8, с. 16].

Проаналізувавши наукові джерела з проблем методології і методологічних підходів до організації управлінської діяльності, зауважимо, що проблеми методології традиційно розроблялись в рамках філософії. Загальними концептуальними підходами у формуванні управлінської компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів є системний, процесний, ситуаційний, гуманістичний, програмно-цільовий, стратегічний, інноваційний. У загальному трактуванні під системою розуміють цілісність, що утворена з взаємозалежних і взаємообумовлених частин, які здійснюють вплив на структурно-функціональну організацію об'єкта.

Згідно філософського словника система (грец. systema – складене з частин, з'єднане) сукупність елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках між собою та які утворюють цілісність та єдність. Поняття «система» відіграє важливу роль у сучасній філософії, науці, техніці та практичній діяльності. Починаючи з середини XX століття ведуться інтенсивні дослідження в сфері системного підходу та загальної теорії систем [2, с.427].

Системний підхід є предметом багатьох дослідників, таких як: О.Гірняк, П.Лазановський (організація в системі управління); В.Гладкова (системний підхід акмеологічного дослідження управлінської діяльності менеджера освітнього закладу); І.Драч (системний підхід до організації навчального процесу у вищій школі); Г.Сльникова (система управління загальною середньою освітою); Г.Сльникова, О.Зайченко, В.Маслов (системний підхід у дослідженні моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти); О.Мармаза (концепція системного підходу до управління); Л.Федулова (організація як система); Н.Шарата (системний підхід в управлінні інноваційно- педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах); А.Шегда (системний підхід в менеджменті).

Низка науковців досліджує системний підхід з позиції чітко визначеної системоутворюючої складової загального менеджменту, наприклад: стратегічний менеджмент у системі організації;

кадровий менеджмент, інноваційний менеджмент; кадровий менеджмент, інноваційний менеджмент; операційний менеджмент; маркетинговий менеджмент; фінансовий менеджмент; правовий менеджмент; екологічний менеджмент; система контролінгу в менеджменті; інформаційний менеджмент і т.д.

Визначення понять «система» та «системний підхід» у дослідженнях, запропонованих науковцями, є однотипними та зводяться до того, що системний підхід – це напрям методології, згідно якого об'єкт розглядається як система; у свою чергу система

– це сукупність елементів, що є взаємообумовленими та утворюють цілісність об'єкта.

Існує два основних типи систем: закриті системи та відкриті системи. Тема дисертаційного дослідження стосується формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти, тому по відношенню до предмета дослідження зупинимось на відкритій системі.

Відкрита система співвідноситься із закладом загальної середньої освіти та здійсненням ефективних управлінських рішень, так як заклади освіти та учасники навчально-виховного процесу (у тому числі керівний персонал) мають взаємодіяти із зовнішнім середовищем. Така система не може існувати окремо (законсервовано), так як обов'язковою умовою її ефективного функціонування є обмін інформацією, що дозволить покращити функціонування закладу. Дія відкритої системи розповсюджується також на вищі навчальні заклади, що здійснюють підготовку управлінських кадрів для закладів загальної середньої освіти.

Отже, ознаками системи є: напрям функціонування закладу освіти та надання освітніх послуг; наявність ієрархічної системи управління; цілісність у реалізації мети; взаємозв'язок усіх структурних елементів системи; чіткий розподіл функціональних повноважень між суб'єктами системи; реалізація принципу людиноцентризму; наявність підконтрольності; наявність прагнення у суб'єктів системи до самовдосконалення; постійний та нерозривний зв'язок із зовнішнім середовищем. Складні системи у своїй структурі мають підсистеми, що утворюють цілісність системи. Підсистема може існувати як окремий підрозділ, але у сукупності підрозділи мають реалізовувати єдину мету.

«Для системного підходу характерною є певна суперечливість, з одного боку, зрозуміти ціле можна проаналізувавши його складові частини, а останні – з точки зору цілого, а з іншого боку, неможливо зрозуміти ціле в достатній мірі навіть за допомогою найдосконалішого аналізу частин та їх взаємодії. Розв'язання цього парадоксу – необхідність аналізу частини як самостійної одиниці, тобто як інтегративної частини цілого і, обов'язково, у контексті аналізу самого цілого» [8, с.18; 9, с.950-951].

Таким чином, формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти ми розглядаємо з позиції підсистеми, що характеризується як одиниця при існуванні наступних умов: наявність навчального закладу, що здійснює підготовку педагогічних кадрів для сфери загальної середньої освіти; наявність ліцензій та сертифікатів, що дають право надавати освітні послуги у сфері вищої педагогічної освіти; наявність ліцензії та сертифікату, що дають право надавати освітні послуги у сфері підготовки управлінських кадрів для закладів загальної середньої освіти; забезпечення спеціальності висококваліфікованими педагогічними кадрами; наявність системи управління та підконтрольності між учасниками навчально-виховного процесу; створення належних умов праці та навчання; взаємозв'язок суб'єктів у середині системи і зовнішнім середовищем.

Реалізація процесного підходу до формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти нами розглядається з позиції системоутворюючих управлінських функцій.

У загальній системі управлінських функцій виділяють планування, організацію, мотивацію та контроль.

Саме Анрі Файоль є засновником процесного підходу до управління, що реалізовується через функції керівника – суб'єкта управлінської діяльності: 1)

«передбачення та планування (прозорливість): «вивчення майбутнього і розробка плану дій»; 2) організація: «вибудовування структури підприємства, як матеріального, так і соціального компонентів»; 3) розпорядливість: «підтримка активності дій персоналу»; 4) координація: «працювати разом, у тісному зв'язку, об'єднуючи зусилля і гармонічно діючи»; 5) контроль: «спостереження за тим, щоб усе відбувалося відповідно до встановлених правил і вироблених розпоряджень» [10, с.26].

Кожен із сучасних науковців, що досліджують проблему менеджменту та управління, взявши за основу вище зазначені функції, виділяють у власних наукових дослідженнях функції управління, а саме: Р.Вдовиченко (управління освітнім процесом, адміністративна, фінансово-господарська, викладацька, дослідно-пошукова, комунікативна, творча); Л.Даниленко, Л.Карамушка (планування; прийняття рішення; організація виконання прийнятих рішень і планів; контроль; аналіз взаємодії освітніх процесів); Г.Єльнікова, О.Зайченко, В.Маслов (інформаційна, прогностично-моделююча, організаційно-регулююча, підсумкового контролю, корекції); Ю.Конаржевський (аналіз, планування, організація, контроль, регулювання); В.Крижко (організація, планування, мотивація, контроль); О.Мармаза (аналітико-прогностична, планування, організаційно-координаційна, контроль-оціночна, регулювання); С.Пасека (планування, організація, мотивація, контроль, регулювання); Л.Федулова (прогнозування, планування, організація, координація та регулювання, активізація, стимулювання, облік, аналіз); А.Черниш (організація, планування, мотивація, контроль).

За результатами дослідження загальних функцій управління Г.Єльніковою 78% дослідників виділяють планування, 40% вчених виділяють окремо функцію підготовки та прийняття управлінських рішень, 93% - функцію організації, 36% - мотивацію або стимулювання, 46% - функцію регулювання, 36% - функцію координації, 93% - контроль, облік, аналіз [11, с.148-150].

Таким чином, науковці не притримуються єдиної, загальної для всіх, класифікації функцій менеджменту. Ми погоджуємось із думкою В.Шатун щодо розрізнення універсальних функцій менеджменту (визначення цілі, планування, рішення, організація, мотивація, контроль) та конкретних функцій менеджменту (функції, що визначають спрямованість поділу праці на конкретний об'єкт управління. На думку науковця, функції менеджменту утворюють спіраль, що виникає на кожному наступному циклі управління та відрізняються змістом у попередньому циклі [12, с.26].

При формуванні управлінської компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів необхідно звертати увагу на існування ситуаційного підходу до управлінської діяльності. Зміст ситуаційного підходу полягає в необхідності використання відповідного методу у конкретній ситуації. Тобто застосування ситуаційного підходу до управління в практичній діяльності вимагає від керівника прийняття виваженого рішення задля досягнення конкретної мети.

Методологія ситуаційного підходу до управління закладом загальної середньої освіти буде мати місце у тому випадку, якщо: директор школи володіє основами управління, системного аналізу, функціями та методами управління; директор школи уміє продіагностувати ситуацію, спрогнозувавши позитивні та негативні наслідки застосування методологічних концепцій; директор школи може визначити фактори, що є найбільш ефективними у конкретній ситуації; директор школи вміє застосувати на практиці обраний напрям вирішення проблеми.

Отже, реалізація ситуаційного підходу до управління залежить як від індивідуальних (інтелектуальних, психологічних та ін.) особливостей керівника, так і від наявних, створених керівником, суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітнього процесу.

При формуванні управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти необхідно робити акцент на гуманістичний підхід до управління. У даному аспекті гуманізм має проявлятися по відношенню до всіх учасників освітнього процесу, так як директор школи має поважати права як педагогічних працівників, обслуговуючого персоналу, так і учнів, батьків (осіб, які їх замінюють). Керівник закладу загальної середньої освіти має створювати усі блага, дбати про суб'єктів освітнього середовища.

Важливим в управлінській діяльності керівника є застосування програмно-цільового підходу, що спрямований на досягнення визначених цілей колективу або навчального закладу загалом.

Програмно-цільовий підхід тісно пов'язаний із стратегічним підходом, так як програма (проект) спрямовується на досягнення визначених керівником стратегічних напрямів розвитку закладів загальної середньої освіти.

Усвідомлення функціональних стратегій керівником закладу загальної середньої освіти передбачає удосконалення власної управлінської компетентності, направленої на розвиток закладу освіти, що може функціонувати ще за застарілими стратегічними рішеннями. Здатність враховувати досвід минулих років дасть можливість керівнику закладу загальної середньої освіти вірно скоректувати стратегічний план розвитку школи, а також удосконалити власний професіоналізм у

частині стратегічного управління. Стратегічне планування забезпечує основу діяльності керівника закладу загальної середньої освіти у контексті прийняття усіх управлінських рішень щодо функціонування навчального закладу в цілому та співпраці зі всіма учасниками освітнього процесу.

Сьогодення вимагає змін в освітньому середовищі, впровадження інноваційних технологій, що в свою чергу вплинуть на якісний розвиток системи освіти.

«Дослідження основних вищезазначених підходів до управління дозволяє зробити висновок, що сьогодні потрібні нові концепції управління освітніми установами, які б урахували досягнення теорії менеджменту, сучасний стан суспільства та освіти, наявні традиції та управлінську практику» [13, с.109].

Реалізація інноваційного підходу має реалізуватися на всіх рівнях структурованого поділу освітніх закладів. Інноваційні процеси мають супроводжувати навчальний заклад протягом усього терміну його існування і стосуватися: реалізації зовнішньої політики навчального закладу та його співпраці із органами державної влади, органами місцевого самоврядування та підприємствами, установами, організаціями, що беруть участь у забезпеченні ефективного функціонування освітньої сфери; запровадження інноваційних технологій не тільки в освітній процес, а й в процес удосконалення системи функціонування усього навчального закладу загалом; створення робочого середовища, що мотивує та допомагає педагогічним і науково-педагогічним працівникам впроваджувати інноваційні підходи у практику функціонування навчального закладу; створення необхідних умов праці для учасників навчально-виховного процесу з метою кращого сприйняття та засвоєння інноваційних освітніх процесів; внесення змін у навчальні плани та програми з метою удосконалення потоку інформації, що має відповідати дійсності, котру засвоює учень (студент); використання інноваційних підходів до створення як загального іміджу навчального закладу, так і іміджу кожної конкретної структурної одиниці; запровадження інноваційних підходів у всіх сферах суспільного життя учасників навчально-виховного процесу (громадському, правовому, соціальному і т.д.).

Застосування інноватики має здійснюватися на користь відповідних суб'єктів освітнього середовища з метою покращення умов праці та навчання.

Л.Даниленко та Л.Карамушка вважають, що освітні інновації проходять «життєвий цикл» і передбачають наявність послідовних дій, таких як: народження (генерування) інноваційної освітньої ідеї – розробка інновації – експертиза інноваційного освітнього проекту – отримання дозволу на проведення експерименту та його проведення – експертиза результатів експерименту – апробація результатів експерименту – експертиза апробованих результатів експерименту – опанування інновації – розповсюдження інновації – збереження інновації, що визначається стандартом [14, с. 100-102].

Разом із цим, інноваційний підхід має мати місце при реалізації та застосуванні будь-яких із зазначених вище підходів, так як його поєднання посилює їх зміст і дозволяє розглядати застосовані методологічні засади в ракурсі сучасних освітніх технологій, поглядів і т.д. Керівник загальноосвітнього навчального закладу є провідником інновацій, що позитивно вплинуть на розвиток освітнього середовища.

Підтвердженням необхідності запровадження інновацій в освітнє середовище є прийняття Указу Президентом України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», а також розробка та запровадження Кабінетом Міністрів України плану заходів із реалізації зазначеного документа. Національна стратегія прийнята з метою конкретизації змісту Національної доктрини розвитку освіти, де зазначено про необхідність прискореного та випереджального інноваційного розвитку освіти.

У зв'язку з цим Національна стратегія направлена на «підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя» [15]. Зазначена мета Національної стратегії також зумовлює необхідність створення усіх умов для формування управлінської компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, що є одними із суб'єктів реформування освіти.

Висновки. Враховуючи складність фахової управлінської діяльності, ми наголошуємо не тільки на необхідності обґрунтування, а й впровадження методологічних підходів у систему формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти. Розкривши зміст системного, процесного, ситуаційного, гуманістичного, програмно-цільового підходів із їх адаптацією до процесу підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти, вважаємо за необхідне окремо визначити значення інноваційного підходу. Це пов'язано з тим, що саме інноваційні підходи пронизують усі перераховані вище методологічні підходи та реалізуються

паралельно із ними. «Розумні» інновації приречені на успіх, тому перед керівником загальноосвітнього навчального закладу стоїть складне завдання щодо вибору вірної інноваційної стратегії, прогнозування наслідків її запровадження та вибудови методів, прийомів підходів щодо її введення у сталий процес. Подальшого дослідження потребують інші складові методологічних засад системи формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти, що суттєво впливають на процеси підготовки та фахового становлення директорів шкіл.

Список використаних джерел і літератури:

1. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'ютантів / за ред. А.Є.Конверського. – Київ : Центр учбової літератури, 2010. – 352 с.
2. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. 5-е изд. – Москва: Политиздат, 1987. – 590 с.
3. Педагогічний словник / за ред. М.Д.Ярмаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376с.
5. Калініна Л. Науковий дискурс сучасних методологій організаційного механізму управління в сфері освіти / Л. Калініна // Рідна школа. – 2017. – № 1-2 (січень-лютий). – С. 8-16.
6. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г.В.Єльнікова, О.І.Зайченко, В.І.Маслов та ін. : за ред. Г.В. Єльнікової. – Київ-Чернівці : Книги-XXI, 2010. – 460 с.
7. Внукова О.М. Методологічні засади професійної освіти: навчальний посібник для студентів напрямів підготовки 6.010104 Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості), 6.010104 Професійна освіта (Дизайн). – Київ : КНУТД, 2015. – 198с.
8. Тарахонич Т.І. Методологічні підходи та принципи дослідження правового регулювання / Т.І. Тарахонич // Часопис Київського університету права. – 2009. – № 3. – С. 15-19.
9. Оніщенко Н.М. Система / Н.М. Оніщенко // Міжнародна поліцейська енциклопедія / Відп. ред. Ю.І.Римаренко, Я.Ю.Кондратьєв, В.Я.Тацій, Ю.С.Шемшученко. – Київ : Концерн «Видавничий Дім «Ін Юре», 2003. – 1232с.
10. Туленков М.В. Сучасні теорії менеджменту : навч. посіб. / М.В.Туленков. – Київ : Каравела, 2007. – 304 с.
11. Єльнікова Г.В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Луганск. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 443 с.
12. Шатун В.Т. Основи менеджменту: навчальний посібник / В.Т.Шатун. – Миколаїв : вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 376 с.
13. Шарата Н.Г. Теорія і методика управління інноваційно-педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах: монографія / Н.Г.Шарата. – Миколаїв, 2015. – 354 с.
14. Освітній менеджмент : навчальний посібник / за ред. Л.Даниленко, Л.Карамушки. – Київ: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
15. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

References:

1. Konverskoho, A. Ye. (Ed.). (2010). Foundations of methodology and organization of scientific researches. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury (in Ukr.)
2. Frolova, Y. T. (Ed.). (1987). Philosophic dictionary. (5th ed.). Moscow: Politizdat (in Russ.)
3. Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). Pedagogical dictionary. Kyiv: Pedahohichna dumka (in Ukr.)
4. Honcharenko, S. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
5. Kalinina, L. (2017). Scientific discourse of the modern methodologies of organizational mechanism of management in the sphere of education. Ridna shkola, 1-2, 8-16 (in Ukr.)
6. Yelnykova, H. V., Zaichenko, O. I., Maslov V. I., et al. (2010). Theoretical and methodological bases of modeling professional competence of managers of educational institutions. Kyiv – Chernivtsi: Knyhy-KhKhI (in Ukr.)
7. Vnukova, O. M. (2015). Methodological bases of professional education: navchalnyi posibnyk

- dlia studentiv napriamiv pidhotovky 6.010104 Profesiina osvita (Tekhnolohiia vyrobiv lehkoi promyslovosti), 6.010104 Profesiina osvita (Dyzain). Kyiv: KNUTD (in Ukr.)
8. Tarakhonch, T. I. (2009). Methodological approaches and principles of study of legal regulation. *Chasopys Kyivskoho universytetu prava*, 3, 15–19 (in Ukr.)
 9. Onishchenko, N. M. (2003). System. International police encyclopedia. In Yu. I. Rymarenko, Ya. Yu. Kondratiev, V. Ya. Tatsii, Yu. S. Shemshuchenko (Eds.). Kyiv: Kontsern «Vydavnychi Dim «In Yure» (in Ukr.)
 10. Tulenkov, M. V. (2007). Modern theories of management. Kyiv: Karavela (in Ukr.)
 11. Yelnikova, H. V. (2005). Scientific foundations of adaptive management of institutions and establishments of general secondary education (Doctoral dissertation). Luhansk. nats. ped. un-t im. T. Shevchenka. Kyiv (in Ukr.)
 12. Shatun, V. T. (2006). Foundations of management. Mykolaiv: Vyd-vo MDHU im. Petra Mohyly (in Ukr.)
 13. Sharata, N. H. (2015). Theory and methods of management of innovation-pedagogical activity in higher educational institutions. Mykolaiv (in Ukr.)
 14. Danylenko, L., & Karamushky L. (Eds.). (2003). Educational management. Kyiv: Shkilnyi svit (in Ukr.)
 15. National strategy of education development in Ukraine for the period till 2021 dated June 25, 2013 No. 344/2013. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (last accessed 24.06.2018) (in Ukr.)

Darmanska I. Methodological approaches in the system of forming managerial competence of future leaders of general secondary education institutions

Abstract. Introduction. Justifying the approaches to the system of forming the managerial competence of future managers of institutions of general secondary education through the implementation of managerial functions (planning, monitoring, correction, analysis, motivation, regulation, decision-making, coordination, stimulation, activation, evaluation, interaction, etc.). secondary education, we put the emphasis on the need for their integrated use. Thus, the consistency must be discernible not only in the process of professional training of future managers, but also in the choice of goals, tasks, hierarchical construction of educational services' provision, and the creation of qualitative educational process. The process approach provides an opportunity to consider the formation of managerial competence of future managers of general secondary education institutions through the implementation of managerial functions (planning, monitoring, correction, analysis, motivation, regulation, decision-making, coordination, stimulation, activation, evaluation, interaction, etc.). The methodology of the situational approach takes place in the formation of intellectual and psychological qualities of the head of the institution of general secondary education, which will allow to make managerial decisions and to establish the subject-subject relations between the participants of the educational process and other people. The basis for forming a cautious attitude towards others and taking into consideration the social significance of each participant in the training is the use of humanistic approach. The program-targeted and strategic approaches serve as the basis for the formation of integrated strategic thinking among future heads in educational institutions of general secondary education, which is aimed at creating strategic programming, designing, planning of the educational environment to improve all the components of its functioning. The innovative approach should strengthen the prior approaches, serving as an accompanying element in the formation of competencies that form a managerial one.

The purpose of the article is to substantiate the role and content of methodological approaches in the system of forming the managerial competence of future managers of institutions of general secondary education.

The theoretical methods of research, such as: problem-targeted, logical-system, structural-functional, generalization for the justification of theoretical regulations of the forming the managerial competence of future managers of institutions of general secondary education in the process of preparation are used in the article.

Results. The substantiated methodological approaches (system, process, situational, humanistic, program-targeted, strategic, and innovative) are adapted to the system of formation of managerial competence of future heads of institutions of general secondary education and can be taken into account by lecturers in the process of preparation of masters in the specialty 073 Management.

Originality. Based on the developed technology of forming the managerial competence of future

managers of institutions of general secondary education, the role and point of the approaches, which are the methodological foundations of master students' preparation in the specialty 073 Management are substantiated.

Conclusion. The perception of methodological processes is changing due to the restructuring of scientific knowledge, the change and complication of the scientific apparatus, the improvement of methods of scientific knowledge and principles of education management. Thus, the methodology has three functions: it determines the scientific activity in the relevant sector, cooperates with other spheres, and solves the issues of development and rationalization of scientific activity. The implementation of these functions should be based on a system of philosophy, which is the basis of organization of a management hierarchy in all spheres, including the sphere of education. Furthermore, the scientific approaches serve as a methodological basis for the formation of managerial competence of future managers of the institutions of general secondary education, and without their implementation the quality of master students' preparation in the specialty 073 Management is made impossible.

Therefore, we consider taking into account the methodological approaches in the system of forming the managerial competence of future managers of institutions of general secondary education as necessary one, which implies the existence of a developed structural-functional model, scientific principles, managerial and educational conditions, innovative technologies, practical methods and techniques.

Key words: managerial competence; methodological approach; forming the managerial competence of future managers of institutions of general secondary education; system, process, situational, humanistic, program-targeted, and innovative approaches.

*Одержано редакцією 05.10.2018
Прийнято до публікації 14.10.2018*

УДК 316.641

DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-30-36

ЗОБЕНЬКО Наталія Анатоліївна,

доцент кафедри початкової освіти, кандидат педагогічних наук

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,

ВІРТУАЛІЗАЦІЯ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ

Розглянуто вплив віртуального простору на життя дитини молодшого шкільного віку. Узагальнено, що надмірна та некерована віртуалізація простору дитини призводить до трансформації розвитку, деформації соціалізації. Запропоновано шляхи підвищення ефективності впливу віртуального середовища, використання його позитивних можливостей на життя дітей. На рівні перспектив подальшого дослідження проблеми виокремлено необхідність створення сприятливого середовища виховання дитини як носія дитинства, вплив суспільства (соціальних, освітніх інститутів тощо) на засвоєння особистістю накопиченого людством досвіду, її формування і залучення до життя в соціумі, гармонізацію процесу медіа-соціалізації молодших школярів.

Ключові слова: *молодий шкільний вік, соціалізація, засоби масової інформації, медіа середовище, інформатизація та віртуалізація життя дітей, агресивне медіа- середовище, віртуальне спілкування, «інформаційно-образна наркоманія», надмірна інформатизована культура, трансформація дитячого розвитку, деформація соціалізації особистості, сприятливе середовище виховання дитини.*

Постановка проблеми. Зниження референтної значимості провідних інститутів соціалізації зумовлює перетворення спілкування і діяльності на рівні ЗМІ в домінуючий фактор, який забезпечує процес засвоєння дітьми соціального досвіду і суспільних цінностей, сприяє механізму формуванню мотивів поведінки, потреб та інтересів неповнолітніх.

Засоби масової інформації – це потужний чинник впливу на свідомість людей і особливо дітей молодшого шкільного віку з незміцнілою самосвідомістю та несформованим світоглядом. Внаслідок несформованості світоглядних принципів, відсутності стійких життєвих установок, ціннісних орієнтацій, найбільш схильними до різних видів відхилень виявляються діти молодшого шкільного віку.

Вищезазначене об'єктивно актуалізує наукові пошуки шляхів успішного розв'язання такого стану порушеної проблеми.

Сучасний стан вивчення проблеми становлення особистості дитини та впливу засобів масової інформації на цей процес досліджуються у працях І. Беха, Г. Васяновича, Н. Волкової, Н. Гавриша, О. Козлюк, О. Кулагіної, Н. Лавриченко, Г. Лактіонової, О. Невмержицької, С. Савченко та ін.; вплив ЗМІ на прояв емоцій дитини розглядається А. Гриценко, О. Клименко, О. Кулагіною, О. Петрунко, М. Романовим, М. Семенюк, В. Скотним, Л. Черною та ін.

На думку багатьох сучасних дослідників (І. Загарницька, А. Камінська, Л. Король, С. Лупаренко, Н. Ляшенко, О. Невмержицька, Л. Ольховик, О. Петрунко, А. Тадаєва, Т. Федорченко, В. Фольваркова-Плахтій, В. Чудінова) процеси інформатизації та технізації призводять до трансформації дитячого розвитку, деформації соціалізації особистості, що загрожує фізичному, психічному та соціальному розвитку дитини.

Метою статті є теоретичний аналіз впливу медіа-сфери на життя дитини молодшого шкільного віку. Саме в цей період розвиваються психічні процеси та соціальні норми Молодий шкільний вік є сенситивним для фізичного, психічного й соціального розвитку. Розглянемо більш ґрунтовно основні позиції зарубіжних і вітчизняних науковців у дослідженні вказаної проблематики. здійснити аналіз сучасних управлінських технологій оцінювання загальноосвітнього навчального закладу, визначивши їх основні особливості.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні, об'єктивною закономірністю розвитку інформаційного суспільства є інтенсифікація інформаційних процесів.

Аналіз вищезазначених джерел дає змогу стверджувати, що ці процеси за допомогою засобів масової інформації (ЗМІ) можуть впливати як позитивно (підвищення інтелектуального потенціалу: отримання нової інформації, розширення світогляду, набуття нових знань та вмій; підвищення культурного потенціалу: пропаганда й поширення в житті суспільства високих культурних цінностей, виховання дітей на зразках світової культури, що сприяють всебічному розвитку особистості; проведення вільного часу, спілкування, зв'язку), так і негативно, призводячи до інформаційних перевантажень, що, у свою чергу, призводить до зміни психічних пізнавальних процесів (послаблення здатності мислити, зниження критичності мислення, регрес усвідомлення, втрата адекватності сприймання явищ; пригнічення природної активності, відставання у розвитку мовлення, порушення здатності до концентрації уваги, засмічення підсвідомості, збідненість фантазії, порушення спілкування з друзями; зміни психологічного здоров'я дитини (втома, підвищена нервовість, роздратованість, імпульсивність, прихована або відкрита агресія, нестача почуття безпеки та захищеності).

Вчені акцентують увагу, що саме інформаційний простір розширює можливість отримання соціального досвіду дитиною, але за відсутності реального соціального досвіду молодший школяр не в змозі використовувати неймовірні позитивні аспекти ІКТ.

За даними українського дослідження, 33 % опитаних учнів прагнуть постійно перевіряти свої сторінки в соцмережах, електронну пошту, 15 % – не уявляють, чим себе зайняти, коли немає доступу до комп'ютера. За даними опитування батьків: 50 % дітей споживають їжу перед комп'ютером, 19 % конфліктують із-за комп'ютера з батьками, у 18 % при його відсутності погіршується настрій, 15 % просиджують за комп'ютером у нічний час [1].

На думку багатьох сучасних дослідників (І. Загарницька, А. Камінська, Л. Король, С. Лупаренко, Н. Ляшенко, О. Невмержицька, О. Петрунько, В. Фольваркова-Плахтій, Т. Федорченко) зараз телебачення несе дуже незначний інтелектуальний і соціалізаційний потенціал для виховання дітей.

Важливо зазначити, що однією з особливостей дитинства на сучасному етапі розвитку суспільства є зміни процесу соціалізації. В найзагальнішому вигляді соціалізацію особистості в умовах віртуального простору можна визначити як процес передачі певного досвіду, що відбувається у віртуальному інформаційному просторі. Віртуальний простір має багатовекторний соціалізуючий потенціал, внаслідок чого в умовах активної взаємодії з віртуальним простором особистість може бути схильна до трансформацій.

Дитина молодшого шкільного віку активно використовує нові медіа, але сам процес соціалізації молодшого школяра в сучасному інформаційному просторі залишається стихійним і загрожує фізичному, психічному та соціальному розвитку дитини [2].

Особливо цінним у даному контексті є звернення науковців до надмірної інформатизації та віртуалізації життя, раннього ознайомлення дітей із «дорослою» інформацією (пропаганда цинізму, культу грошей, сили), яка призводить до засвоєння ними нових, «екранних» зразків поведінки, критеріїв краси.

Зокрема наявність і широке поширення агресивного медіа-середовища (із телебаченням та комп'ютером у центрі); формування споживацької моделі поведінки, індустрії дитинства значно змінює його специфіку: трансформуються елементи дитячої субкультури й суто дитячі види діяльності; рівень ігрової активності та когнітивного розвитку дітей, їхньої допитливості.

Для дитини, яка регулярно користується новими медіа, характерно: міркувати готовими асоціаціями; ставити поверхові запитання і не чекати відповіді на них; давати відповіді поверхневі та стереотипні [2].

Здійснений науковий пошук доводить, що важливим є аналіз впливу медіа-сфери на життя дитини.

Відомий науковець Н. Постман зазначав, що медіа-сфера має величезну трансформуючу силу. Ера мас-медіа й електронної інформації радикально змінює як життя дитини, так і її саму. Розглянемо, як відбувається ця трансформація.

Дивлячись фільми, мультфільми, програми за допомогою комп'ютера і телевізора, діти сприймають більшою мірою картинку, а не звук, мовлення. Середня довжина сцени – 3,5 секунди, у рекламі – 2,5 секунди, кількість візуальних образів, що змінюються, – до 1200 сцен на годину. Це вимагає дуже незначного аналітичного декодування, і відбувається просте розпізнавання образів, моделей. Символічна форма телебачення не вимагає жодного спеціального інструктажу або навчання. Для перегляду телебачення не треба жодної підготовки, не потрібен аналог абетки,

оскільки воно не вимагає жодних навичок і не формує їх. Саме тому не існує такої речі, як додаткові заняття телебаченням, його не можна дивитися краще [3].

Через легкість сприймання телевізійні образи певної мірою спричиняють зниження репродуктивної спроможності психіки, її своєрідну «лінивість», яка виявляється у втраті психікою здатності продукувати власні образи. Це явище відоме під назвою «інформаційно-образна наркоманія» [4-6].

Через доступність комп'ютеру і телебачення та легкість інформації, яку вони надають, дитина часто відмовляється від спроб здобувати знання з інших джерел (вона втрачає інтерес до відвідування бібліотек і читання книжок); проте саме художня література формує національно-культурну й особисту ідентичність кожної людини. Нині телебачення стало для дітей найдоступнішим «підручником життя», який не лише інформує їх з багатьох питань, а й формує їхні настановлення та життєву позицію [6, с. 204].

Так, Л. Ольховик зауважує, що на відміну від книг, які відрізняються за ступенем складності, розраховані на певну читацьку аудиторію, і які можна обрати відповідно до рівня розвитку читача, телебачення, яке часто виступає в ролі вихователя, надає інформацію в доступній формі і не вимагає мисленневих зусиль. Тому і діти, і дорослі (незалежно від віку, статі, рівня освіти, умов праці) дивляться ті ж самі програми. У боротьбі за масову аудиторію телебачення забуло про свою відповідальність, належну форму та зміст, які б відповідали його високому призначенню [7, с. 222].

На думку багатьох сучасних дослідників (І. Загарницька, О. Петрунко, В. Фольваркова-Плахтій) зараз телебачення несе дуже незначний інтелектуальний і соціалізаційний потенціал для виховання дітей. Натомість у пропонованому телевізійному меню занадто багато часу відводиться мультфільмам, фільмам і програмам досить низької якості, які виявляють собою суміш насильства, жахів і еротики. Телебачення, фільми використовують матеріал дорослого світу для проектування зовсім іншого, нового типу особистості, яку можна назвати дорослою дитиною. Як зазначає О. Петрунко, «кіноінтереси дітей останнім часом стали значно «одорослішими»» [6, с. 204].

Зокрема, науковці наголошують, що сучасна цивілізація «вручила» дитині екран в якості засобу розваги і навчання. Екран як винахід цивілізації породжує інформаційне середовище, де розмиваються межі реального і віртуального світу, а також на перший план висувається «кліпова свідомість», яка віддаляє людину від споглядання та роздумів. Екран для сучасної дитини є не стільки інформатором і джерелом побудови картини світу, скільки її конструктором. Екранна культура за допомогою оптичних ефектів, «кліповості» та інших матеріалів трансформує традиційну дитячу картину світу в іншу (візуальну) реальність, занурюючи дитину в особливі, змінні стани свідомості [2; 8; 9; 13; 14]. Окремо слід зупинитися на інтернеті. Однією з переваг (і водночас недоліком) інтернету є доступність для дитини будь-якої інформації. Дійсно, багато людей сприймає його як демократичне, «незіпсоване» цензурою середовище спілкування, а також як джерело неупередженої, оперативної інформації. Однак непідконтрольність цього джерела державі й цензурним інститутам, можливість розміщувати там будь-яку, у тому числі й неперевірену, сумнівну, без установленого авторства інформацію, часто призводять до «засмічування» інтернет-простору та уможлиwiająть маніпуляцію аудиторією, її увагою, емоціями, інтересами, потребами, настановами, уявленнями тощо [5, с. 116].

На жаль, більшість дітей використовує інтернет (і взагалі медіа-середовище) не для задоволення інформаційних, пізнавальних потреб і пошуку інформації, а задля розваг. Так, за даними О. Петрунко [4], понад 47% користувачів інтернету становлять діти й підлітки, для яких він є виключно засобом дозвілля і розваг. Багато з них вдаються до небезпечних віртуальних розваг (шукають сайти, що містять насильство, жахи, порнографію, потрапляють у сферу дії комерційної реклами, скачують агресивні ігри). І при цьому кожній дитині комфортно в інтернет-просторі, який, по-перше, здатний задовольнити будь-які інтереси і потреби, а по-друге, дає змогу почуватися самостійною та уникати контролю дорослих, що становить украй гостру проблему для останніх [4, с. 114].

У своїх дослідженнях В. Бондаровська наголошує, що надмірна віртуалізація життєвого простору дитини, тісне переплетення реального і штучно створеного світів розхитують основи раціонального знання. Звична і тривала віртуальна активність спричиняє «лінивість» у реальних діях [10].

З появою інтернету спілкуватися зі знайомими чи зовсім незнайомими людьми, які мешкають в іншому місті або й на іншому континенті, можна, не виходячи за межі власної

кімнати, у створеному інтернетом віртуальному просторі [4, с. 116].

Так, безмежно широкі неконтрольовані віртуальні контакти приваблюють дітей до інтернету. Діти поступово занурюються у віртуальне спілкування, яке стає серйозною альтернативою спілкуванню в реальному житті і тому становить реальну небезпеку.

Більшість дослідників (В. Бондаровська [10], І.Загарницька [11], С.Лупаренко [13], О. Петрунько [4-6]; В.Фольваркова-Плахтій [12], Т.Федорченко [8]) погоджуються з тим, що надмірне захоплення спілкуванням в інтернеті спричиняє:

- 1) згортання «живих» соціальних контактів;
- 2) звуження інтересів, зокрема пізнавальних (падіння авторитету книги, втрата інтересу до навчання);
- 3) шкільну неуспішність, пропуски уроків;
- 4) непорозуміння з дорослими (батьками, учителями);
- 5) формування неадекватних, викривлених моделей світу, хибних моральних цінностей та уявлень;
- 6) «особистісні» втрати (збіднення емоцій, егоїзм, дратівливість, ігнорування своїх обов'язків);
- 7) інтернет-залежність;
- 8) вірогідність «сумнівних» знайомств з особами, які мають щодо дітей непристойні наміри з можливими небезпечними наслідками.

Слід підкреслити, що медіасередовище спричиняє також раннє знайомство дітей із дорослою інформацією (пропаганда цинізму, сексуалізації, культу грошей, сили, всюдозволеності), яка складно сприймається ними, не відповідає рівню їхнього розвитку, але яка вкорінюється в пам'ять дітей та призводить до трансформації системи цінності, засвоєння ними нових, «екранних» зразків поведінки, критеріїв краси і справедливості.

Однією з відмінностей між дорослою людиною і дитиною є те, що доросла людина знає про деякі аспекти життя (його тайни, протиріччя, трагедії, жорстокість тощо), про які дитині краще поки ще не знати. Із розвитком, просуванням до дорослого життя дитині поступово відкриваються ті тайни, до яких вона вже готова, і тими способами, які не нанесуть шкоди її здоров'ю і психіці (за допомогою дитячої літератури, розмов з батьками, близькими людьми). Але сучасні умови життя, й особливо засоби масової інформації, роблять це неможливим, оскільки, прагнучи зайняти чимось та розважити аудиторію.

Як стверджують дослідники, сьогодні надмірна, некерована інформація, яка не відповідає віку дитини трансформує дитячу картину світу. Жорстокі реалії навколишнього життя, що детально висвітлюються й обговорюються в телевізійних програмах, сцени вбивств, пограбувань щодня засмічують пам'ять дітей.

Так, дослідниця проблем інформатизованого дитинства І. Загарницька зазначає: «Закручений зусиллями ЗМІ інформаційний вир стрімко огортає людину, перешкоджаючи пошуку дійсно потрібних знань. Агресивна хмара інформаційного сміття, яка формується між особистістю та реальним світом, завдає все більшої шкоди її людській сутності: стимулює вкорінення примітивних прагнень, нівелює цінності та ідеали, атрофує волю й почуття, провокує людину на неадекватні вчинки» [11, с. 14].

Телевізійні фільми, програми, сучасна преса містять у собі соціально небезпечний потенціал, що негативно впливає на дитину як через зміст, так і через надмірну присутність у телевізійному ефірі, на сторінках газет і журналів (адже вони значно підіймають рейтинги). З одного боку, ці фільми і програми чинять деструктивний вплив на дитячу психіку, активізуючи неприродні для них переживання, а з іншого – їх постійна демонстрація і надзвичайна доступність для дітей обмежують природні, суто дитячі інтереси, практично не залишаючи дітям жодних альтернатив відносно того, що дивитися і читати.

Проте дорослі не завжди можуть правильно захистити дітей від впливу інформації жорстокого, сексуального характеру, а інколи вони навіть сприяють підвищенню інтересу дітей до неї. Отже, підвищена увага до «дорослих» тем може підвищити інтерес дітей до них, і це матиме зворотний ефект.

Окрім того, у кожному сучасному фільмі (часто і в мультфільмах) існують сцени жорстокості, містики; у комп'ютерних, віртуальних іграх створюються образи нещадних красунь-завойовниць або роботоподібних монстрів; фільми й ігри пересичені «віртуальною» кров'ю. Це призводить до безконтрольної маніпуляції дитячою свідомістю. Часто на

сайтах з комп'ютерними іграми можна знайти й інші небезпечні речі (інструкції з виготовлення в домашніх умовах вибухівки, зброї, димових бомб тощо). У зв'язку із цим не випадковими видаються події, коли діти демонструють надзвичайну агресію. На жаль, це не поодинокі випадки, які спричиняють у світі бурхливі обговорення щодо зв'язку реального й віртуального світів. Багато сучасних вітчизняних (В. Бондаровська, І. Загарницька, О. Петрунко, Т. Федорченко, В. Фольваркова-Плахтій) і зарубіжних (Г. Дженкінс, Л. Ерон, Н. Постман, Д. Фрідман) учених підтверджують зв'язок між медіа- насильством і насильством у реальному житті («...не добро, а сила є головним моральним поняттям у свідомості дитини» [12, с. 177].

Усі ці елементи масової культури, яка принижує особистість до рівня тварини, знецінює людське життя та «оспіває» плотські насолоди, завдають непоправної шкоди духовному світу дитини [11, с. 17].

Споживання великої кількості такого «інформаційного сміття» (псевдоінформації) за певних умов – передусім через брак надійних альтернатив, які мали б запропонувати дитині дорослі і традиційні інститути соціалізації (сім'я, навчально-виховні заклади) – може призвести до формування в дітей викривлених, неадекватних, хибних уявлень про навколишній світ і відповідних моделей стосунків із ним [4].

Підсумовуючи викладене зазначимо, що надмірна інформатизована культура, що захоплює дитину змалку, гальмує формування справжніх загальнолюдських духовних цінностей і життєвих ідеалів особистості, стимулює моральну нерозбірливість, і робить інтереси дітей значно «одоросленішими». Телебачення і комп'ютер стирають межу між дитинством і дорослим життям, оскільки вони не вимагають навчання для розуміння їх форми, не розрізняють цільову аудиторію, стирають соціальні секрети, закладають хибні підвалини культури особистості.

В сучасному інформаційному просторі процес соціалізації молодшого школяра залишається стихійним і загрожує фізичному, психічному та соціальному розвитку дитини. Натомість, саме діти є майбутнім нації, і створення сприятливого середовища виховання дитини як носія дитинства, вплив суспільства (соціальних, освітніх інститутів тощо) на засвоєння особистістю накопиченого людством досвіду, її формування і залучення до життя в соціумі є важливими складниками розвитку та відродження української нації.

Висновки. Таким чином, сучасна ситуація в суспільстві передбачає посилення організації діяльності держави і громадськості із соціокультурного забезпечення дітей з орієнтацією на цінність дитини, унікальність і самобутність дитинства; оптимізацію навчально-виховного процесу в освітніх закладах та організацію розумного дозвілля дітей. Важливо не перетворювати віртуальний простір на головну життєву цінність дитини. Вважаємо, що саме сім'я, заклади освіти, соціум повинні використовувати медійний продукт як засіб навчання, розвитку, виховання моральної та відповідальної особистості.

До основних шляхів підвищення ефективності впливу віртуального середовища та використання його позитивних можливостей на життя дітей відносимо формування їх інформаційної культури, медіа навчання та медіа виховання, проведення суспільних заходів, спрямованих на захист підростаючого покоління від негативної інформації ЗМІ; формування морального імунітету дитини перед медійною інформацією, гармонізацію процесу медіа-соціалізації молодших школярів. Отже, оцінювання діяльності закладу, у першу чергу, повинне стати підґрунтям подальшого ефективного його розвитку, що є можливим лише за умови високого рівня об'єктивності цієї процедури. Серед перспектив подальшого дослідження даної проблеми виокремлюємо роботу з вивчення інноваційних підходів щодо інструментарію оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Список використаної літератури та джерел:

1. Колесова Г. Вплив телебачення та інтернету на дітей / Г. Колесова // Психологічна студія для батьків. Випуск 1. – Славутич: Міський методичний центр, 2012 – С. 6 – 7.
2. Тадаєва А. В. Особливості соціалізації молодших школярів у сучасному інформаційному просторі / А. В. Тадаєва // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2013 – Вип.33.(86) – С. 525 –530.
3. Постман Н. Исчезновение детства / Н. Постман [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.neilpostman.ru
4. Петрунко О. Дитина в інтернет-просторі: ймовірні наслідки і відповідальність дорослих / О. Петрунко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей. – Київ : Міленіум, 2008. – Вип. 21 (24). – С. 112 – 123.
5. Петрунко О. Дитина у просторі між владою соціалізації та особистою свободою / О.

Петрунько // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей. – Київ : Міленіум, 2007. – Вип. 16 (19). – С. 98 – 104.

6. Петрунько О. Сучасна дитина у сфері впливу телебачення / О. Петрунько // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. пр. – Київ : Міленіум, 2007. – Вип. 5-6. – С. 203 – 211.

7. Ольховик Л. Спілкування дитини з членами сім'ї як складова виховного процесу / Л. Ольховик // Актуальні проблеми політики: зб. наук. пр. – Одеса: ПП «Фенікс», 2007. – Вип. 31. – С. 220 – 225.

8. Федорченко Т. Є. Соціально-педагогічні проблеми впливу засобів масової інформації на формування негативних проявів у поведінці неповнолітніх / Т. Є. Федорченко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки [Текст] : Науковий журнал. № 4 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; Гол. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – С. 130 – 135

9. Ляшенко Н.О. Проблеми соціалізації дітей в сучасній Україні / Н. О. Ляшенко // Вісник Університету внутрішніх справ. – № 36, 2006. – С. 342 – 347.

10. Бондаровська В. Психологічні аспекти використання комп'ютера: Небезпека нових інформаційних технологій та розвиток здібностей дітей за допомогою комп'ютера / В. Бондаровська // Психолог. – 2005. – № 25(169). – С.64

11. Загарницька І. Інформатизоване суспільство: між прогресом та бездуховністю / І. Загарницька // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. пр. – Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 6. – С. 14 – 20.

12. Фольваркова-Плахтій В. Сучасне дитинство і засоби масової інформації / В. Фольваркова-Плахтій // Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. – Хмельницький: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2008. – Вип. 4. – С. 175 – 179.

13. Лупаренко С. Питання дитинства у вітчизняній педагогіці ХХ століття: теорія та практика : монографія / С. Лупаренко. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. – 370 с.

14. Невмержицька, Олена Василівна. Розважальні програми Центральних каналів телебачення України як чинник морального виховання підлітків : автореф.дис ... канд.пед.наук: 13.00.07 / Олена Василівна Невмержицька. – Херсон : Б.в., 2006. – 20 с.

References:

1. Kolesova, G. (2012). The Influence of Television and the Internet on Children. Slavutich: City Methodology Center (in Ukr.)
2. Tadaeva, A. V. (2013). The Features of the socialization of junior schoolchildren in the modern information space (in Ukr.)
3. Postman, N. (1999). The disappearance of childhood [Electronic resource]. – Mode of access: www.neilpostman.ru (in Rus.)
4. Petrunko, O. (2008). The child in the Internet space: probable consequences and responsibility of adults. Kyiv: Millennium (in Ukr.)
5. Petrunko, O. (2007). A child in the space between the power of socialization and personal freedom. Kyiv: Millennium (in Ukr.)
6. Petrunko, O. (2007). A Modern child in the sphere of television influence. Kyiv: Millennium (in Ukr.)
7. Olhovich, L. (2007). The Communication of the child with family members as a component of the educational process. Odesa: PE —PhoenixI (in Ukr.)
8. Fedorchenko, T. Y. (2014). Socio-pedagogical problems of influence of the mass media on the formation of negative manifestations in the behavior of minors. Nizhyn: NDU them. M. Gogol (in Ukr.)
9. Lyashenko, N. O. (2006). The Problems of Socialization of Children in Contemporary Ukraine. (in Ukr.)
10. Bondarovskaya, V. (2005). The Psychological Aspects of Using a Computer: The Risk of New Information Technologies and the Development of Abilities of Children Using a Computer (in Ukr.)
11. Zagarnytska, I. (2009). Informatized society: between progress and lack of spirituality. Kiev:

Publishing House of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov (in Ukr.)

12. Folvarkova-Plakhtiy, V. (2008). *Modern Childhood and Mass Media*. Khmelnytsky: Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy (in Ukr.) Luparenko, S. (2015). *The Issues of childhood in the national pedagogy of the twentieth century: theory and practice*. Kharkiv: National Technical University named after G.S. Skovoroda (in Ukr.)

13. Nevmerzhytska, O. V. (2006). *Entertaining programs of Central channels of television of Ukraine as a factor of moral upbringing of adolescents*. Kherson (in Ukr.)

Zobenko N. The virtualization of child's living space

Introduction. Mass media is a powerful factor influencing people's consciousness, and especially the consciousness of children of junior school age with unstable self-consciousness and unformed worldview. As a result of the unformed worldview principles, the lack of sustainable living systems, value orientations, the most prone to different types of deviations are the children of junior school age.

Purpose. The purpose of the article is a theoretical analysis of the influence of the media sphere on the life of a child of junior school age. Especially during this period the mental processes and the social norms are being developed. The younger school age is sensitive to physical, mental and social development.

Methods of research. Theoretical and empirical.

Results. Contemporary information space broadens child's possibility to obtain social experience, but in the absence of real social experience, a junior schoolboy unable to use the incredible positive aspects of ICT. The processes of informatization and technicalization lead to the transformation of child's development, the deformation of the individual's socialization, that threaten the physical, mental and social development of the child.

The children are gradually immersed in virtual communication, which is becoming a serious alternative to real-life communication and therefore represents a real danger. Most researchers agree that an excessive enthusiasm for communication on the Internet causes: curtailing "live" social contacts; narrowing of the interests, in particular cognitive; school failures, missing lessons; misunderstanding with adults; the formation of inadequate, distorted models of the world, false moral values and ideas; —personall losses; Internet addiction; the likelihood of —dubiousl acquaintances with the persons who have obscene intentions towards children with possible dangerous consequences.

The media environment also causes the acquaintance of children with an information for adults, which is difficult for their perception, does not meet the level of their development, but which is rooted in the memory of children and lead to a transformation of the value system, the assimilation of new, "screen" patterns of behavior, the criteria of beauty and justice. The culture of excessive informatization captures the child from his childhood, inhibits the formation of true universal human values and personal ideals, stimulates moral inseparability, and makes the interests of children considerably "more or less meaningful".

Originality. At the current stage of development of society, the issue of taking into account the specifics of childhood, meeting the educational, cultural and social needs of children is relevant. It is necessary to create a favorable environment for raising a child as a carrier of childhood, the influence of the society (social, educational institutions, etc.) on the person's assimilation of the experience accumulated by the mankind, his formation and involvement into the life in the society are important components of the development and revival of the Ukrainian nation.

Conclusion. It is important to escape the turning of the virtual space into the main vital value of the child. The current situation in the society assumes the strengthening of the state and the public organizations activities concerning the socio-cultural provision of children with a focus on the value of the child, the uniqueness and originality of childhood; the optimization of the educational process in the educational institutions, the organization of reasonable leisure activities for children, the harmonization of the process of media socialization of younger schoolchildren. Key words: younger school age, socialization, mass media, media environment, informatization and virtualization of children's lives, aggressive media environment, virtual communication, "information-image addiction", the excessive informatization culture, the transformation of the child's development, the deformation of the socialization of personality, the favorable environment for raising a child.

*Одержано редакцією 11.10.2018
Прийнято до публікації 18.10.2*

УДК 378 (4-6 ЄС)
DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-37-43

КОМАР Олег Станіславович,
доцент кафедри англійської мови та методики її
навчання
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І ФОРМ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

Статтю присвячено аналізу змісту і форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу. На основі предмету підвищення кваліфікації визначено вплив ефективності освіти вчителів на змісту і форми післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, проаналізовано ефективність безперервного професійного розвитку вчителів на різних рівнях її ієрархічної структури. Виокремлено основні аспекти змісту післядипломної освіти та підвищення вчителів англійської мови на основі «Ключових компетенцій освіти протягом життя», а також відображено основні форми, у яких реалізується зміст післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови.

Ключові слова: післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, безперервний професійний розвиток, вчитель англійської мови, ефективність, компетенції.

Постановка проблеми. Післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів відіграє стратегічну роль в системах освіти країн ЄС. Головна мета вчителів англійської мови полягає в тому, аби допомогти своїм учням / студентам зрозуміти світ навколо них, щоб спілкуватися через мовні та культурні кордони і відігравати активну роль в оточуючому світі. Основною причиною підвищення кваліфікації є прагнення самих вчителів до кар'єрного зростання, яке неможливе без систематичного професійного розвитку. Загальновідомим є той факт, що вчителі повинні приймати все більше і більше відповідальності за свій власний безперервний професійний розвиток, який сприятиме розширенню їхньої професійної компетентності, мовної практики, знань в галузі педагогіки, методики викладання, дидактики, психології, вміння використовувати сучасні ІКТ технології тощо.

Проблемам організації системи, змісту та реалізації у конкретних формах післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, зокрема й вчителів англійської мови, присвячено праці ряду вітчизняних та закордонних дослідників, зокрема Н. Білик, В. Бондаря, С. Борга, С. Грей, В. Маслова, П. Слігерза, Д. Хейеса, К. Чанг, Є. Чернишової, Г. Штомпеля та ін., проте ряд питань, особливо тих, що стосуються взаємозв'язку змісту і форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації з їхньою ефективністю та якістю, лишається відкритим.

Мета статті. Аналіз особливостей змісту і форм післядипломної професійної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в Європейському Союзі, а також факторів, що їх зумовлюють.

Виклад основного матеріалу. Існує ряд об'єктивних факторів, які зумовлюють необхідність систематичного професійного розвитку вчителів англійської мови [6]:

- використання в аудиторії виключно англійської мови вимагає, аби вчителі мали достатню мовну підготовку, тобто високий рівень володіння англійською мовою в усіх аспектах мовленнєвої діяльності – говорінні, аудіюванні, читанні й письмі;
- розвиток самостійного навчання вимагає, щоб учителі стали радше посередниками, консультантами в навчанні;
- відчутна у багатьох країнах ЄС нестача кваліфікованих учителів англійської мови;
- вимога того, що вчителі повинні орієнтуватися в нових методах і технологіях в галузі методики викладання англійської мови;
- вивчення і розуміння культурних, соціальних, політичних, історичних і економічних реалій країн і регіонів, мова яких вивчається.

Відповідно до означених факторів, предметом підвищення кваліфікації вчителів англійської мови є передусім мовна і мовленнєва практика (ті самі говоріння, аудіювання, читання та письмо), країнознавчий, культурний, літературно-науковий аспекти, вміння працювати з сучасними засобами масової інформації, сучасними ІКТ технологіями та засобами навчання. Професійна діяльність педагогів вимагає від них вміння пристосовуватися і вдосконалюватися, розширяти спектр знань, умінь і навичок, отриманих під час додипломної підготовки.

Реалізація предмету підвищення кваліфікації напряму залежить від ефективності та якості форм, методів і засобів безперервного розвитку вчителя. Позитивні кореляції між якістю роботи вчителя та досягненнями учнів / студентів, а також між безперервним професійним розвитком вчителів та результатами навчання учнів / студентів постають важливими факторами, що пояснюють продуктивність роботи вчителя [11]. Інституції Європейського Союзу, зосереджуючись на високоякісному викладанні академічних дисциплін як ключовій передумові високої якості освіти та підготовки учнів / студентів, наголошують на суспільному обов'язку школи надавати молодим громадянам компетенції, необхідні для адаптації до глобалізованих, складних умов, де інновації, ініціатива, творчість, підприємництво та здатність до безперервного навчання так само важливі, як і знання, про що зазначено в Резолюціях Ради Європи [5]. Зокрема, особлива увага надається сприянню розвитку компетентності вчителів у викладанні трансверсальних компетенцій та роботі в полікультурному середовищі, а також співпраці з колегами та батьками.

Ми переконані, що зміст, форми та якість післядипломної професійної освіти та підвищення кваліфікації залежить передусім від загальної ефективності освіти вчителів. Аналіз літератури щодо ефективності освіти [2] дозволяє окреслити концептуальні рамки, які реалізуються у моделі «цибулевих кілець» (onion rings), де ефективність освіти характеризується переходом від мікрорівнів до макрорівнів, що зрештою зумовлює добір змісту та форм безперервного розвитку вчителів (див. рисунок 1)



Рисунок 1. Рівні аналізу ефективності безперервного розвитку вчителів

Ряд дослідників, зокрема П. Слігерз, Г. тен Дам, Р. Путнем та ін. зосереджують увагу в основному на характеристиках ефективності, які піддаються адміністративному регулюванню, тому визначають найбільш сприятливі умови для професійного розвитку вчителів як такі, що насамперед реалізуються в інституційних контекстах як професійних спільнотах вчителів. Така перспектива ґрунтується на врахуванні минулих невдач заходів і проектів післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, що були орієнтовані на модель дефіциту майстерності вчителя у певних аспектах його професійної діяльності та передбачали «одноразові» підходи до професійного розвитку вчителя. Означені вище дослідження рекомендують зміну парадигми професійного розвитку вчителів на засадах теорії освіти дорослих і ситуативного навчання, метою

якої постає розвиток вчителя як рефлексивного практика, який бере на себе відповідальність за власне навчання задля підвищення якості своєї професійної діяльності.

Ми переконані, що не вся навчальна діяльність вчителів зумовлює їхній професійний розвиток, тому варто зосередитись на ключових професійних навчальних аспектах, що дозволяють вчителям пристосовуватись до швидких змін в суспільстві та в освіті, зокрема оновлення контентних та контекстних знань; експериментування; рефлексивна практика; обмін знаннями з колегами; інновації тощо. З огляду на ці аспекти варто згадати й умови, які впливають на ефективність навчання вчителів. До таких умов зазвичай відносять [3]:

- психологічні фактори (передусім пізнавальний та мотиваційний потенціал вчителя);
- організаційні фактори (лідерство, співробітництво вчителів, стосунки та спілкування в колективі, контроль за професійною діяльністю, можливості для навчання й розвитку вчителів тощо).

Останні фактори розглядаються як передумови для зв'язку професійного розвитку вчителя та інституційного розвитку школи. Загалом же, така теоретична перспектива відноситься до системної теорії змін, що пов'язує структурні, культурні та політичні виміри шкільного середовища з професійним розвитком вчителя [4].

Деякі дослідники, зокрема Ф. Гейзель, К. Квакмен підкреслюють необхідність проведення досліджень з урахуванням взаємодії обох перспектив – психологічних факторів, а також лідерських та організаційних умов, причому більшість досліджень доводять, що психологічні фактори мають відносно великий вплив на професійний розвиток вчителів, опосередковуючи вплив лідерства та організаційних умов [9].

На системному рівні (зовнішній шар моделі, описаної раніше) найвагомішим факторами, що впливають на ефективність та якість безперервного професійного розвитку вчителів, постають наслідки децентралізації / автономії шкіл, а також механізми оцінювання роботи вчителів, які мають вплив на добір змісту та форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, а також якості роботи вчителів [10]. За таких умов автономність і децентралізація працюють краще для результатів учнів / студентів у поєднанні з зовнішніми випускними іспитами, тобто системи розподілу відповідальності, пов'язані з передачею повноважень, однозначно мають позитивний вплив на наслідки навчання. Крім того, на якість навчання впливає й відповідальність шкіл щодо найму персоналу.

Зміст післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови визначається насамперед «Ключовими компетенціями освіти протягом життя», які були сформульовані Європейським парламентом та Радою Європи у 2006 році та оновлені у 2018 році [8]. Означені компетенції визнаються релевантними в усіх закладах освіти в країнах ЄС і відповідно впливають на зміст освіти протягом життя в усіх її ланках. До ключових компетенцій протягом життя належать:

- грамотність;
- іншомовна компетенція;
- математична компетенція, а також компетенція в науці і техніці;
- цифрова компетенція;
- особистісні, соціальні та навчальні навички;
- громадянська компетенція;
- підприємницька компетенція;
- культурна свідомість та компетенція самовираження.

На уроках англійської мови у закладах освіти різного рівня відбувається розвиток в учнів / студентів майже усіх компетенцій, представлених вище. Саме тому вчитель англійської мови повинен бути в повній мірі готовий до різнопланової діяльності на уроці та забезпечувати належний рівень розвитку компетенцій своїх учнів, які повинні бути підкріплені якостями, що необхідно розвивати, зокрема критичним мисленням, креативністю, ініціативою, вмінням вирішувати проблеми, оцінкою ризиків, здатністю прийняття рішень та конструктивним управлінням почуттями. За таких умов роль безперервного професійного розвитку повинна полягати у підтримці вчителів у їхній професійній діяльності та наданні їм умов і можливостей для подальшого розвитку цих професійних і особистісних компетенцій і набуття нових, зокрема [12]:

У сфері предмета викладання:

- набуття нових контентних знань;
- структурування та перебудова знань;
- конструктивістські стратегії в обробці знань з предмета;
- орієнтація на учня та розвиток діагностичної компетенції. У сфері дидактики:
- стратегії активного навчання;
- реагування на індивідуальні навчальні процеси та прогрес навчання;
- добір або розробка відповідного матеріалу для диференційованого навчання;
- оцінка та документування різних етапів прогресу;
- сприяння реалізації проблемного навчання. У педагогічних та соціальних питаннях:
- доброзичливе ставлення до культурної неоднорідності;
- здатність професійно справлятися з культурною різноманітністю;
- розвиток культурної обізнаності;
- усвідомлення мови;
- усвідомлення специфіки навчання;
- сприяння груповому навчанню;
- робота з батьками з різних культурних або національних середовищ;
- заохочення поваги, толерантності та співпраці в класі та шкільній спільноті.

Таким чином, беручи до уваги зміни, що постійно відбуваються в суспільстві та в глобальному світі, а також проблеми, що супроводжують ці швидкі зміни, вчителі англійської мови потребують нових компетенцій, які вони могли не розвинути під час додипломної освіти. Усе це знаходить відображення у змісті їхньої післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, який все більше орієнтований на збільшення потенціалу трансформаційних змін у навчанні. Зважаючи на те, що контексти післядипломної освіти та підвищення кваліфікації у різних країнах ЄС постають відмінними, а також фактор якості та ефективності БПР, деякі дослідники, зокрема С. Борг, пропонують враховувати у змісті післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів такі фактори [1]:

- відповідність потребам вчителів та їхніх учнів;
- залучення вчителя до прийняття рішень щодо змісту і процесу заходів підвищення кваліфікації;
- співробітництво вчителів;
- підтримка з боку керівництва школи;
- практичне дослідження та рефлексія з урахуванням як практики, так і переконань вчителів;
- внутрішня та / або зовнішня підтримка вчителів (наприклад, через менторинг);
- внутрішньошкільний характер програм та заходів підвищення кваліфікації;
- контекстуальне вирівнювання (з урахуванням інституційних, освітніх, соціальних та культурних контекстів);
- критичне використання отриманих знань, умінь і навичок;
- евалюація досвіду та знань вчителів.

Загалом же, змістове наповнення, структуру та результати переважної більшості проектів та заходів підвищення кваліфікації та безперервного професійного розвитку вчителів можна представити у вигляді таблиці, де основними складовими будуть: вихідні дані та змінні, структурні компоненти, змістове наповнення, додаткові фактори, результати, які, у свою чергу, реалізуються у різноманітній кількості змістових компонентів (див. табл. 1) [на основі 7].

Як бачимо з таблиці, ефективність та якість післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови залежить від цілого ряду переважно змінних компонентів. Варто зазначити, що основні складові пов'язані між собою причинно-наслідковими та ієрархічними зв'язками, за яких вихідні дані та змінні разом зі структурними компонентами зумовлюють змістове наповнення, а те, у свою чергу, впливає на добір форм та методів безперервного професійного розвитку, які нададуть можливість досягнути бажаного результату.

Таблиця 1

Структура, процеси та результати проектів та заходів підвищення кваліфікації та безперервного професійного розвитку вчителів

Вихідні дані та змінні	Структурні компоненти	Змістове наповнення	Додаткові фактори	Результати
Стать Досвід роботи Тип освітнього закладу Сектор діяльності (державний, приватний, інше) Розмір школи Рівень інституційної підтримки	Контактні години (загальна кількість годин) Загальна тривалість проекту Достатня кількість часу для самостійної роботи Колективна участь та можливості командної роботи	Адекватне та актуальне змістове наповнення Активне навчання Наступність та евалюація Командне оцінювання роботи студентів Зворотній зв'язок	Професійне співтовариство з метою навчання	Знання, вміння й навички Практика Досвід Ефективність та якість професійної діяльності

Загалом, на основі означеної вище моделі ефективності безперервного професійного розвитку вчителів, структури, змісту та результатів післядипломної освіти та підвищення кваліфікації можна виділити ряд основних форм професійного розвитку, до яких, окрім традиційних курсів, долучаються вчителі протягом своїх кар'єр. Зокрема, серед форм професійного зростання, які відбуваються безпосередньо у навчальних закладах, де працюють вчителі, можна віднести:

- навчальні дні для всього персоналу школи;
- індукція, менторинг та оцінка окремих вчителів;
- колегіальне спостереження уроків;
- спільне планування та оцінка;
- самооцінка.

Виходячи за межі конкретного навчального закладу, вчителі можуть створювати мережі співпраці за допомогою:

- відвідування інших шкіл та закладів освіти;
- участі у різноманітних наукових та методичних конференціях і семінарах;
- проведення спільних навчальних занять та тренінгів з колегами з інших закладів освіти;
- приєднання до локальних або регіональних мереж учителів;
- залучення до вчительських асоціацій та організацій, на кшталт TESOL, IATEFL та ін.

За межами шкільного середовища на вищому рівні вчителі можуть:

- відвідувати короткі курси підвищення кваліфікації, які організуються комерційними або неприбутковими провайдерами (наприклад, благодійними організаціями та місцевими закладами керівництва освітою);
- навчатися з метою отримання вищого освітнього або наукового ступеня в акредитованих університетах; брати участь у процесах моніторингу якості освіти, зокрема в екзаменаційних процесах у якості експертів;
- навчатися за допомогою онлайн-курсів, вебінарів, онлайн конференцій, MOOCs та ін.;
- відвідувати літні та зимові школи підвищення фахової компетентності;
- брати участь у відрядженнях, обмінах, програмах академічної мобільності тощо. Зрештою, вчителі також можуть:
- брати участь в інформаційно-просвітницькій та профорієнтаційній роботі на громадських

засадах, особливо у випадку вчителів зі значним досвідом роботи (в українському контексті це можуть бути вчителі вищої категорії та вчителі-методисти);

- забезпечувати можливості для навчання різним категорія населення в межах локальної чи регіональної громади.

Як видно з попередньо представленого списку, основних форм професійного розвитку вчителів англійської мови доволі багато і їхня практична реалізація часто лишається на розсуд закладу освіти або інших організацій, що забезпечують післядипломну освіту та підвищення кваліфікації.

Висновки. Таким чином, реалізація предмету підвищення кваліфікації напряму залежить від змісту, а також ефективності та якості форм, методів і засобів безперервного розвитку вчителя. Крім того, зміст, форми та якість післядипломної професійної освіти та підвищення кваліфікації залежить передусім від загальної ефективності освіти вчителів, а ефективність, у свою чергу, залежить від цілого ряду переважно змінних компонентів. Зрештою, основні складові післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови пов'язані між собою причинно-наслідковими та ієрархічними зв'язками, за яких вихідні дані та змінні разом зі структурними компонентами зумовлюють змістове наповнення, яке впливає на добір форм та методів безперервного професійного розвитку.

Здійснене дослідження не є вичерпним та відкриває перспективи подальших розвідок інноваційних форм організації післядипломної освіти, а також змісту підвищення кваліфікації з метою залучення передового європейського досвіду в систему освіти України.

References:

1. Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Clarke, D.J., Hollingsworth, H. (2002). *Elaborating a model of teacher professional growth*. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
3. Coburn, C.E. (2004). *Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom*. *Sociology of Education*, 77, 211-244.
4. Earl, L., Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
5. European Commission. (2007). *Communication from the European Commission to the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels, August 2007.
6. Gassner, O. (2002). *Strategies of Change in Teacher Education. European Views*. Conference Proceedings ENTEP/BLK conference. 18–19 January, 2002, Feldkirch, Austria. <http://www.pafeldkirch.ac.at/entep/texte/paedag200.pdf>
7. Ingvarson, L., Meiers, M., Beavis, A. (2005). *Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy*. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 1-28.
8. *Key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC>
9. Kwakman, K. (2003). *Factors affecting teachers' participation in professional learning activities*. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
10. Maslowski, R., Scheerens, J., Luyten, H. (2007). *The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy*. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (3), 303-334.
11. Rockoff, J.E.. (2004). *The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data*. AEA Papers and Proceedings, May 2004.
12. Uzerli, U., Kerger, L. *The Continuous Professional Development of Teachers in EU Member States: New Policy Approaches, New Visions*. <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt - ENTEP.pdf>

Komar O. Peculiarities of content and forms of post-graduate education and professional development of the english language teachers in the european union

Abstract. Introduction. Post-graduate education and professional development perform a strategic role in the education systems of the EU member states. The main purpose of the English language teachers is to help their students become aware and understand the world around them in order to

communicate through linguistic and cultural barriers and play an active role in the modern society. The main reason for post-graduate education is the desire of teachers for career growth, which is impossible without systemic professional development.

The purpose of the study is to analyse the peculiarities of content and forms of post-graduate education and professional development of the English language teachers in the European Union, as well as the factors that determine them.

The methods of systemic analysis, synthesis, expert analysis and modeling are used in the article.

Results. The content, forms and quality of post-graduate education and professional development of teachers depend primarily on the overall efficiency of teacher education, and the efficiency, in turn, depends on a range of mostly variable components. All in all, the main components of post-graduate education and professional development of the English language teachers are connected by cause-and-effect and hierarchical relationships, in which the background data and variables, together with the structural components, determine the content that influences the selection of forms and methods of continuous professional development.

Originality. It lies in the systemic analysis of cause-and-effect relationships between efficiency and quality, on the one hand, and content and forms of post-graduate education and professional development of the English language teachers, on the other hand.

Conclusion. The study opens the prospect for further research of innovative forms of organization of post-graduate education, as well as the content of professional development of the English language teachers in order to bring the modern European experience into the education system of Ukraine.

Key words: post-graduate education, professional development, continuing professional development, English language teacher, efficiency, competences.

*Одержано редакцією 11.10.2018
Прийнято до публікації 18.10.2018*

УДК 373.21

DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-44-51

КОНДРАТЮК Світлана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти, директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

БУТЕНКО Віта Григорівна,

викладач кафедри дошкільної і початкової освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до визначення поняття «компетентність»; висвітлено підходи до тлумачення конструкту «соціальна компетентність» та виявлення його компонентів; сформульовано термін «соціалізація»; встановлено пріоритетні характеристики процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку та основні відмінності соціалізації дитини та дорослого; виділено педагогічні умови, необхідні для формування у старшого дошкільника певного рівня соціальної компетентності.

Ключові слова: компетентність; соціальна компетентність; соціалізація; діти старшого дошкільного віку; формування; педагогічні умови.

Постановка проблеми. Серед пріоритетних проблем особистості в наш час все більш значущим стає питання взаємостосунків з близькими людьми, знаходження власного місця в навколишньому світі, усвідомлення себе та власної залежності або незалежності від інших, відповідальності за себе й інших. Домінуючий в науці гуманістичний напрям, розглядає індивіда як активного творця власного життя, що володіє свободою вибору і розвитку власного життя і себе в ньому.

Сучасна педагогічна наука розуміє освіту як становлення особистості, розуміння нею себе, власної неповторної індивідуальності. Звідси і мета – знайти, підтримати, розвинути людину в людині і закласти в ній механізми самореалізації, саморозвитку, самозахисту, самовиховання та інші, необхідні для адекватної взаємодії людини з довкіллям. У контексті сказаного, надзвичайно важливо досліджувати початок цього процесу, побачити витоки соціальної компетентності, зрозуміти механізми її первинного формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що аспект соціальної компетентності особистості як актуальна наукова проблема, об'єкт наукового дослідження, перебуває сьогодні у центрі уваги ряду дослідників. Зокрема, поняття «компетентність» характеризується у дослідженнях Т. Андрющенко, В. Безрукова, В. Кременя, О. Овчарук, Л. Пушкар, А. Хуторського, М. Чошанова та ін.; інтерпретація підходів до визначення сутності феномену «соціальна компетентність» відбувається на основі праць Н. Борбич, М. Гончарової-Горянської, М. Докторович, І. Зарубінської, Дж. Равена, Н. Сівак та ін.; дослідження соціальної компетентності дітей дошкільного віку здійснено Л. Божович, О. Запорожець, Т. Захаровою, О. Кононко, В. Кузьменко, І. Рогальською-Яблонською та ін.; зміст та структуру соціальної компетентності розкрито М. Айзенбарт, О. Варецькою, А. Гриник, О. Дурманенко, Н. Семеновою, О. Шишовою та ін.; питання соціалізації особистості дошкільника розглянуто О. Авраменко, М. Боришевським, Т. Грицишиною, В. Кудрявцевою, Г. Костюком, О. Леонтєвим та ін.; становлення дитини дошкільного віку як соціальної особистості висвітлено О. Авраменко, О. Алєско, Т. Зінченко, Т. Піроженко, С. Семчук, Є. Харьковою та ін.

Методологія освіти, висвітлена в сучасних державних нормативно-правових документах (Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовому компоненті дошкільної освіти), надає пріоритетності соціальній компетентній особистості, її життєвому самовизначенню, самореалізації, життєтворчості, звертаючись до сучасної особистісно-зорієнтованої парадигми освіти.

Мету статті вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні особливостей формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: здійснення теоретичного аналізу сутності поняття «компетентність»; висвітлення підходів до тлумачення конструкту «соціальна компетентність» та визначення її компонентів; з'ясування пріоритетних характеристик процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку; розкриття основних відмінностей соціалізації дитини та дорослого; виділення умов формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Методологічною основою дослідження є застосування загальнодидактичних методів: теоретичне узагальнення і систематизація, аналіз, класифікація, абстрагування, конкретизація, порівняння.

Виклад основного матеріалу. Послідовне і конструктивне реформування сформованої системи освіти порушує організаційні, методичні, предметно-змістові та інші чинники української системи освіти. У сучасній освітянській парадигмі на перше місце висунуто формування ключових компетентностей підростаючого покоління.

Аспект формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку – важлива соціальна і психолого-педагогічна проблема, вирішення якої порушує першочергові запити суспільства і освіти. В умовах нинішніх соціально-економічних змін перед дошкільною освітою фігурує завдання не просто надати здобувачам певний рівень знань, умінь і навичок за основними напрямками розвитку, а й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, досягати соціально-значущих цілей, ефективно взаємодіяти і вирішувати проблеми повсякденного життя.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел [1; 2; 3; 4 та ін.] показав, що в наш час ведеться активна розробка компетентнісного підходу в освіті, обґрунтовується вибір ключових компетентностей, досліджуються шляхи реалізації визначеного підходу на практиці. Вказується, що базовими для формування особистості, затребуваною сучасним суспільством, є соціальні компетентності. Саме вони сприяють як успішній самореалізації і самонавчанню випускника закладу дошкільної освіти все подальше життя, так і найбільш повній реалізації його потенціалу на благо суспільства.

Здійснюючи етимологічно-змістовий аналіз наукової категорії «соціальна компетентність» визначено, що термін «соціальний» (лат. «socialis») у перекладі трактується «товариським, суспільним, тим, що належить суспільству, пов'язаним із життям та стосунками людей у суспільстві» [5]. Логіка дослідження вимагає здійснення понятійно-термінологічного екскурсу для конкретизації сутності терміну «компетентність». Проведений науковий пошук дозволив виділити найбільш поширені підходи до визначення сутності дефініції «компетентність», які подано сучасними науковцями. Зокрема, у Словнику іншомовних слів її розкрито як «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [6]; А. Хуторської висвітлює це поняття як «володіння людиною відповідними знаннями і здібностями, що дозволяють їй обґрунтовано висловлювати судження щодо цієї галузі й ефективно діяти в ній» [4]; М. Чошанов обґрунтовує цю дефініцію як «не тільки володіння знаннями, а й постійне прагнення до їх оновлення, використання в конкретних умовах, тобто здатність вибирати найбільш оптимальні й ефективні рішення, відкидати хибні» [7]. Вагомим для нашого дослідження вважаємо визначення Т. Андрющенко, яка тлумачить означений термін як «суб'єктивну якість особистості, яка ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, досвіді і прагненні використовувати їх адекватно до життєвих ситуацій» [1]. Отже, на основі дефініційного аналізу, можна стверджувати, що поняття «компетентність» означає індивідуальну інтегровану якість особистості, яка визначається здатністю розв'язувати питання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, знаходячи оптимальні та ефективні рішення, ґрунтуючись на знаннях, уміннях і навичках.

Наукове осмислення досліджуваної проблеми передбачає розгляд ключового конструкту «соціальна компетентність». Відповідно до теми нашої розвідки, нам імпонують характеристики

сутності означеного феномену, подані А. Бодалевою, яка формулює його «як систему знань дошкільника щодо соціальної дійсності, систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях» [8]; М. Докторович, яка трактує цю наукову категорію як «набуту здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем» [9]; О. Шишовою, яка тлумачить визначену дефініцію «відповідною інтеграцією знань, умінь і ставлень, які планомірно, цілеспрямовано та систематично розвиваються у процесі освітньої діяльності і забезпечують оптимальну адаптацію до школи» [10].

Незважаючи на різні тлумачення феномену «соціальна компетентність», з'ясовано, що соціальна компетентність: по-перше, відтворює взаємодію особистості і соціального середовища; по-друге, є втіленням способів міжособистісної взаємодії, які ґрунтуються на власному соціальному досвіді, дотриманні традицій, встановлених суспільством або на основі оволодіння знаннями; по-третє, є інтегративною характеристикою, яка має декілька компонентів; по-четверте, має на увазі співвідношення власних цілей і потреб до цілей і потреб іншої особистості, групи людей і соціуму в цілому [3, с. 5].

З позиції досліджуваного предмета можемо стверджувати, що основи соціальної компетентності дитини закладаються в старшому дошкільному віці, визначаючи траєкторії розвитку та успішної адаптації в мінливому соціумі. Погоджуємося з думкою Т. Захарової, яка вказує на те, що «психофізичні, особистісні досягнення розвитку дітей старшого дошкільного віку, їх відносна автономність і самостійність в поведінці, вирішенні елементарних побутових проблем, організації доступних дітям видів діяльності, характер взаємодії з однолітками і дорослими свідчать про становлення, відповідного віковим особливостям, рівня соціальної зрілості» [11].

Базуючись на результатах теоретичного розгляду поданих вище визначень терміну «соціальна компетентність» [3; 8; 9; 10], можна зробити висновок про те, що його структуру складають сукупність соціальних знань, умінь і навичок, що застосовуються у процесі діяльності старшого дошкільника, і містить такі компоненти:

- мотиваційний, тобто ставлення до іншої людини як пріоритетної цінності; прояву доброти, уваги, турботи, допомоги, милосердя;
- когнітивний, пов'язаний з пізнанням іншої людини (дорослого, однолітка), здатністю зрозуміти її особливості, інтереси, потреби; побачити труднощі, що виникають перед нею;
- діяльнісний, пов'язаний з відбором тотожних ситуації способів спілкування, етично важливих взірців поведінки;
- емоційний, тобто уміння зважувати власні почуття та емоції (розуміння, вираження) із почуттями та емоційним станом інших людей.

Маємо зауважити, що визначені складові соціальної компетентності старшого дошкільника знаходяться на шляху формування, вони нестійкі, мінливі, залежать від дорослого і його вміння зацікавити дитину інформацією про оточуючий світ, організувати з ним спілкування, допомогти зорієнтуватися в системі цінностей, прийнятих у суспільстві, виробити певні способи поведінки і емоційного реагування на навколишню дійсність. Спираючись на теоретичні дослідження [10; 12; 13; 14; 15 та ін.], слід зауважити, що соціальна компетентність старшого дошкільника формується в процесі його соціалізації. Як зазначають науковці [16; 17; 18; 19 та ін.], соціалізація включає в себе, з одного боку, процес послідовного входження дитини в соціальне середовище, який супроводжується «адаптацією» до факторів суспільства внаслідок входження в систему соціальних зв'язків (А. Капська, Р. Мертон, Т. Парсонс), з іншого боку, процес відтворення культурних цінностей і соціальних норм суспільства, в якому особистість самостверджується (О. Галус, А. Маслоу, А. Олпорт, К. Роджерс).

Аналіз наукових джерел [19; 20; 21 та ін.] дає змогу стверджувати, що соціалізація дитини старшого дошкільного віку відрізняється від соціалізації дорослого. Основні відмінності соціалізації дитини та дорослого визначено такі:

- соціалізація дорослого керується зовнішньою поведінкою, а основою соціалізації дитини є формування базових цінностей;
- дорослі можуть оцінювати соціальні норми, дитина ними тільки оволодіває, а в процесі оволодіння формується соціальний досвід;
- дорослі мають вибір у процесі соціалізації, а соціалізація дітей підпорядковується загально визначеним правилам та нормам, які встановлюють дорослі;
- дорослі є носіями зразків, еталонів, норм, правил, які прийняті у суспільстві, а дитина

вперше відкриває світ для себе і стосунки «дитина – дорослий» для неї мають провідне значення, виступають першоосновою всіх видів ставлення до дійсності і є джерелом її всебічного розвитку.

Основними характеристиками соціалізації дітей старшого дошкільного віку дослідники [19; 20; 21 та ін.] вважають:

- адаптацію (узгодження у пристосуванні дитини до соціуму та соціального середовища та пристосуванні власне середовища до дитини);
- соціальну роль (яка полягає у моделі поведінки старшого дошкільника в системі соціальних та міжособистісних відносин);
- соціальні та моральні норми (стандартні моральні вимоги до поведінки та діяльності в суспільстві);
- соціальні настанови (орієнтація на цінності, закладені в суспільстві);
- соціальну поведінку (керується індивідуальною і суспільною свідомістю, соціальними інститутами, правовими нормами, мораллю);
- ціннісні орієнтації (відповідають потребам особистості старшого дошкільника);
- чинники соціалізації (умови, що впливають на дитину в процесі її прилучення до культури певного суспільства);
- фактори соціалізації (знання та уявлення, якими оволодіває старший дошкільник щодо соціального світу; активна пізнавальна діяльність у взаємодії з навколишнім світом; спілкування дитини з дорослим з метою передачі соціального досвіду; активність дитини в процесі самопізнання).

З огляду на індивідуальні та вікові особливості, знаючи механізми соціального становлення дитини, ми можемо виділити педагогічні умови, які необхідні для соціального розвитку старшого дошкільника, формування у нього певного рівня соціальної компетентності. Серед них найбільш значущими, з позиції нашого дослідження, є:

- цілеспрямована діяльність закладу дошкільної освіти у визначеному напрямі;
- єдиний простір розвитку дитини як на рівні конкретного закладу дошкільної освіти, так і при долученні до нього різних суб'єктів соціального оточення, які забезпечують функціонування закладу як відкритої освітньої системи;
- безпосередня різноманітна діяльність дитини – вільна або спеціально організована, власна або спільна зі значимими для нього людьми, яка розглядається як спосіб прояву активності та ініціативності дитини в системі соціальних відносин, як можливість визначити власне місце серед інших людей. Враховуючи визначені педагогічні умови, можемо констатувати, що формування соціальної компетентності старших дошкільників – це процес тривалий, складний, комплексний, систематичний, цілеспрямований, має проводитися згідно плану, бути теоретично обґрунтованим і методично забезпеченим. На основі аналізу педагогічних джерел [10; 11; 12; 19; 20; 21; та ін.] виділено три основні напрями роботи щодо формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку: пізнання самого себе (усвідомлене сприймання власних емоцій (почуттів і переживань); пізнання інших людей (розуміння емоційного стану інших людей); уміння взаємодіяти з іншими людьми (розвиток умінь встановлення і підтримання контактів, кооперування і співпраця).

Висновки. Отже, визначено, що в процесі формування соціальної компетентності старшого дошкільника доцільно враховувати такі особливості: сутність складових компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, емоційного); основні характеристики соціалізації (адаптацію, соціальну роль, соціальні та моральні норми, соціальні настанови, соціальну поведінку, ціннісні орієнтації, чинники та актори соціалізації); педагогічні умови (цілеспрямованість закладу дошкільної освіти у визначеному напрямі; співпраця закладу дошкільної освіти та різних соціальних інститутів; безпосередня різноманітна діяльність дитини в системі соціальних відносин). І як результат, соціально компетентна дитина старшого дошкільного віку може легко орієнтуватися в новій обстановці, здатна вибирати адекватну альтернативу поведінки, знає міру власним можливостям, вміє попросити про допомогу і запропонувати її, поважає бажання інших людей, може включитися в спільну діяльність з однолітками та дорослими; не буде перешкоджати своєю поведінкою іншим, стримує себе і заявляє про власні потреби в прийнятній в суспільстві формі. Соціально компетентний старший дошкільник здатний уникнути небажаного спілкування; відчуває своє місце в суспільстві інших людей, розуміючи різний характер ставлення до нього оточуючих, керує власною поведінкою і способами

спілкування.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розкриття особливостей формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в аспекті наступності.

Список використаної літератури та джерел:

1. Андрущенко Т. К. Компетентнісний підхід як стратегічний напрям розвитку освіти в Україні : теоретичний аспект / Т. К. Андрущенко // Педагогічна освіта : теорія і практика. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. – Випуск 13. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко, 2013. – 352 с.
2. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.
3. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту / В. Кремень // Виклик для України : розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI століття : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26–27 червня 2007 р., м. Київ / Україна – Проект «Рівний доступ до якісної освіти», АПН України, Державна установа «Директорат програм розвитку освіти» МОН України. – К. : ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – С. 3–10.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
5. Бондар В. І. Стан соціальної освіти та динаміка її змін / В. І. Бондар // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. : Н. Софій (гол.), І. Єрмаков (кер. авт. кол. і наук. ред.) та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 29–33. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів / За редакц. акад. АН УРСР О. С. Мельничука. – Київ : Головна редакція УРЕ, 1985. – 940 с.
6. Чошанов М. П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. П. Чошанов // Педагогика, 1997. – № 2. – С. 21–27.
7. Бодалев А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – 600 с.
8. Докторович М. О. Зміст та структура соціальної компетентності / М. О. Докторович // Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні наукові дослідження–2006». – Дніпропетровськ, 2006. – С. 94–103.
9. Шишова О. М. Психолого-педагогічні засоби розвитку соціальної компетентності дошкільників [Електронний ресурс] / О. М. Шишова. – Режим доступу : http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob15_16_8.pdf
10. Захарова Т. Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников / Т. Н. Захарова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 113–117.
11. Богачова А. О. Формування соціальної компетентності дошкільників шляхом взаємодії сім'ї та дошкільного начального закладу [Електронний ресурс] / А. О. Богачова. Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp9/bochagova.pdf
12. Гончарова-Горяньська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах / М. В. Гончарова-Горяньська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць Інституту проблем виховання АПН України; редкол. : [О. В. Сухомлинська та ін.]. – К. : Знання, 2006. – С. 219–226.
13. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навчально- методичний посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / О. Л. Кононко. – К. : Світлич, 2009. – 201 с.
14. Максимова О. О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі / О. О. Максимова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]. – Вип. 20 (1-2016). – Ч. 2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 229–234.
15. Галус О. М. Соціалізація особистості: сутність, концептуальні підходи у наукових теоріях, напрямках, школах [Електронний ресурс] / О. М. Галус. – Режим доступу: file:///C:/Users/Milionery/Desktop/Znpkhist_2010_2_19.pdf
16. Капська А. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми і молоддю.

Навчально-методичний посібник. – К. : УДЦССМ, 2001. – 220 с.

17. Мертон Р. Социальная структура и аномия / Р. Мертон // Социологические исследования. – 1992. – №3. – С. 104–114.
18. Парсонс Т. Система координат действия, общая теория систем действия: культура, личность, социальные системы / Т. Парсонс. – М., 1994. – С. 35.
19. Богуш А. М. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. ; наук. ред. А. М. Богуш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
20. Грицишина Т. І. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку як соціально- педагогічна проблема / Т. І. Грицишина // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 12 (55). – С. 12–15.

References:

1. Andriushchenko, T. K. (2013). Competence approach as a strategic direction of education development in Ukraine: theoretical aspect. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka (Pedagogical Education: Theory and Practice)*. *Zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. I. Ohienka. Vypusk 13*. Kamianets-Podilskiy: Vydavets PP Zvoleiko (in Ukr.).
2. Zimniia, I. A. (2012). Competency and competence in the context of the competence approach in education. *Inostrannye yazyki v shkole (Foreign languages at school)*, 6, 2-10. *Иностранные языки в школе*, 6, 2-10 (in Russ.).
3. Kremen, V. (2007). New requirements for education and its contents. Challenge for Ukraine: Development of the framework for the content of the national curriculum for general secondary education for the 21st century: materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, June 26-27, 2007, Kyiv. *Ukraine – Project “Equal Access to Quality Education”*, (pp. 3-10). Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, State Institution –Directorate of Educational Development Programs, Ministry of Education and Science of Ukraine (in Ukr.).
4. Khutorskoi, A. V. (2003). Key competencies as a component of a person-centered education paradigm. *Narodnoie obrazovaniie (People’s education)*, 2, 58-64 (in Russ.).
5. Bondar, V., Sophii, N., Yermakov, I. (2000). The state of social education and the dynamics of its changes. *Steps to competence and integration into society*, (pp. 29-33). Kyiv: Context (in Ukr.).
6. Melnychuk, O. S. (Ed.). (1985). *Dictionary of foreign words*. Kyiv: Editorial board of URE (in Ukr.).
7. Choshanov, M. P. (1997). Didactic design of flexible learning technology. *Pedagogika (Pedagogy)*, 2, 21-27 (in Russ.).
8. Bodalev, A. A. (2011). *Psychology of communication. Encyclopaedic Dictionary*. M.: Kogito Center (in Ukr.).
9. Doctorovych, M. O. (2006). Content and structure of social competence. *Materialy II mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Suchasni naukovyi doslidzhennia–2006» (Materials of the 2nd international scientific-practical conference “Modern scientific research- 2006”)*, (pp. 94-103) (in Ukr.).
10. Shyshova, O. M. (2015). *Psychological and pedagogical means of development of social competence of preschoolers*. Retrieved from: http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob15_168.pdf (in Ukr.).
11. Zakharova, T. N. (2011). Mechanisms and conditions for the formation of social competence of preschoolers. *Yaroslavskii pedahohicheskii vestnik*, 2, Tom II (*Psikhologo- pedahohicheskie nauki (Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2, Volume II (Psychological and Pedagogical Sciences)*), 113-117 (in Russ.).
12. Bohachova, A. O. (2016). *Formation of social competence of preschool children through interaction of the family and preschool education institution*. Retrieved from: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp9/bochagova.pdf (in Ukr.).
13. Honcharova-Horianska, M. V., Sukhomlynska, O. V. (Eds.). (2006). Social competence of preschoolers: notion, content, formation in modern education institutions. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi (Theoretical and methodological problems of education of children and student youth): zb. nauk. prats Instytutu problem vykhovannia APN Ukrainy*, (pp. 219-226) Kyiv: Znannia (in Ukr.).

14. Kononko, O. L. (2009). *Educate a socially competent preschool child: a textbook for the Basic Program for the development of a child of preschool age "I am in the World"*. Kyiv: Svitych (in Ukr.).

15. Maksymova, O. O. (2016). Formation of social competence of a child of preschool age as a guarantee of its successful adaptation to school education. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka (Pedagogical Education: Theory and Practice)*. *Zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. I. Ohiiienka. Vypusk 20 (1-2016). Part. 2*, 229-234 (in Ukr.). Halus, O. M. (2010). *Socialization of personality: essence, conceptual approaches in scientific theories, directions, schools*. Retrieved from: file:///C:/Users/Milionery/Desktop/Znpkhist_2010_2_19.pdf (in Ukr.).

16. Kapska, A. (2001). *Social work: some aspects of working with children and young people*. Kyiv (in Ukr.).

17. Merton, R. (1992). Social structure and anomy. *Sotsiologicheskie issledovaniia (Sociological research)*, 3, 104-114 (in Russ.).

18. Parsons, T. (1994). *The coordinate system of action, the general theory of action systems: culture, personality, social systems*. Moscow (in Russ.).

19. Bohush, A. M., Varianytsia, L. O., Havrysh, N. V. (2006). *Children and society: Features of socialization of children of preschool and junior school age*. Luhansk: Alma mater (in Ukr.).

20. Hrytsyshyna, T. I. (2016). Socialization of children of senior preschool age as a socio-pedagogical problem. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti (Education and development of a gifted person)*, 12 (55), 12-15 (in Ukr.).

21. Rohalska, I. P. (2008). *Socialization of the personality in preschool children: essence, specifics, support*. Kyiv: Millennium (in Ukr.).

S. Kondratiuk, V. Butenko. Peculiarities of formation of social competence of children of the senior preschool age

Introduction. Preschool childhood is the period of initial formation of the individual, during which the foundation for the future educational impacts and self-actualization of the child is laid. A child of the senior preschool age comprehends the world in which he/she lives, filled with his/her family and other people. A child gradually comes to the conclusion that their views should be taken into account, they should peacefully coexist, communicate, be able to negotiate, interact, provide and receive help, etc. Parents and institutions of preschool education carry out the process of socialization of a child (that is, introduction into society), transfer experience of different models of social behavior, help to construct a personal value system. Therefore, an important scientific problem is the study of the features that can ensure development of a harmonious personality and formation of social competence of a senior preschool child.

Purpose. The article is devoted to the definition and substantiation of the peculiarities of formation of social competence of children of the senior preschool age.

Methods. The validity of the results obtained is confirmed by the use of general didactic methods: theoretical generalization and systematization, analysis, classification, abstraction, specification, comparison.

Results. In the article a theoretical analysis of scientific approaches to the definition of the concept of –competence is conducted; the approaches to interpretation of the construct of –social competence and identification of its components are revealed; the term –socialization is formulated; the priority characteristics of the process of socialization of children of the senior preschool age and the main differences between socialization of the child and the adult are established; the pedagogical conditions necessary for the formation of a certain level of social competence in a senior preschool child are outlined.

Originality. The features of formation of social competence of children of the senior preschool age have been specified; the approaches to interpretation of the concepts of –competence, –social competence, –socialization have been further developed.

Conclusion. It is determined that in the process of formation of social competence of a senior preschool child it is expedient to take into account the following features: the essence of components (motivational, cognitive, activity, emotional); the main characteristics of socialization (adaptation, social role, social and moral norms, social guidelines, social behavior, value orientations, factors and actors of socialization); pedagogical conditions (target orientation of preschool education institution, cooperation between the institution of preschool education and various social institutions, direct diverse activities of

the child in the system of social relations). As a result, a socially competent child of the senior preschool age can easily navigate in a new environment, is able to choose an adequate alternative to behavior, knows the measure of his/her own abilities, is able to ask for help and offer it, respects the wishes of other people, can engage in joint activities with peers and adults; will not interfere with their behavior to others, constrains him/herself and declares his/her own needs in a form acceptable to society. A socially competent senior preschool child is able to avoid unwanted communication; feels his/her place in the community of other people, understands different nature of the attitudes towards others, manages his/her own behavior and ways of communication.

Key words. Competence; social competence; socialization; children of the senior preschool age; formation; pedagogical conditions.

*Одержано редакцією 09.10.2018
Прийнято до публікації 16.10.2018*

УДК 37.07.(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-52-56

КРАМСЬКА Зоя Михайлівна,
аспірантка кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету імені
Богдана Хмельницького

МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ КРАЄЗНАВСТВА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Презентовано узагальнення результатів наукових розвідок сучасних дослідників українського краєзнавства. Увагу зосереджено на визначенні сутності принципу краєзнавства. Схарактеризовано методологічні вимоги до його реалізації в умовах Нової української школи.

***Ключові слова:** методологія; краєзнавчий підхід; принцип краєзнавства; вимоги; організація краєзнавчої роботи; Нова українська школа; молодші школярі.*

Постановка проблеми. Останнім часом увага педагогічних працівників зосереджена на реалізації «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (наказ МОН України від 16.06.2015 р. за № 641), де зазначається, що реформаційні зміни, які торкаються різних сфер суспільного життя «відбуваються на тлі сплеску інтересу і прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу». У цьому контексті актуалізується пріоритетна роль краєзнавчої роботи у школі, що посилює результативність освітнього процесу, а, отже, і національно-патріотичного виховання учнівства.

Зрозуміло, що до організації краєзнавчої роботи майбутніх педагогів слід готувати заздалегідь, що визначає актуальність обраної нами проблеми в умовах розбудови Нової української школи.

Не безпідставно вважається, що фундаторами українського краєзнавства є Г. Денисюк Я. Жупанський, М. Костриця, Я. Мартиняк, М. Пістун, О. Шаблій та інші вітчизняні дослідники [2, с. 11]. Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження проблем краєзнавчої роботи закладено в наукових працях Я. Верменич [3; 4], П. Тронька [10; 11], колективній авторській праці розробників цієї проблематики, серед яких П. Тронько, П. Толочко, О. Реєнт, П. Кононенко, Р. Маньковська, О. Бажан, Г. Піскорська [6]. Ця проблематика розкривається в наукових розвідках сучасних дослідників Г. Бондаренка [1], Р. Маньковської [7], В. Прокопчука [9].

Серед напрямів розроблення проблеми організації краєзнавчої роботи у школі слід виділити такі: етапи і структура роботи над краєзнавчими дослідженнями (Ю. БардILEва, О. Корнєєв, М. Костриця, В. Обозний та ін.); методика організації краєзнавчої роботи у школі (Н. Білик, М. Борисов, О. Бугайова, М. Вострикова, О. Галактіонова, Л. Гомля, В. Жадан, І. Коломієць, Л. Кушнір, В. Петренко, Б. Пічугін, В. Покотило, І. Прус, Ю. Федченко та ін.); форми краєзнавчої роботи (С. Бондаренко, Л. Гайда, Л. Зубко, С. Китиченко, О. Ключова, С. Корзун, А. Корчак, Н. Крюкова, В. Портретна, М. Швець та ін.); історія розвитку шкільного краєзнавства в різні історичні періоди (В. Бугрій, Л. Войтова та ін.); національно-патріотичне, екологічне та естетичне значення краєзнавчої роботи (М. Варшавська, М. Гаврюшин, Л. Золотницька, Л. Ковальова, Є. Копилець та ін.); організація краєзнавчої роботи в початковій школі (Т. Зибінська, І. Іванова, М. Кузьма-Качур та ін.); методологія краєзнавства (О. Топузов та ін.).

Мета статті полягає в конкретизації методологічних вимог щодо реалізації принципу краєзнавства в умовах Нової української школи.

Викладення основного матеріалу. Оскільки логіку будь-якого науково-педагогічного дослідження визначає його методологія [13], зазначимо, що методологічним підґрунтям дослідження проблеми організації краєзнавчої роботи в школі має стати краєзнавчий підхід і, відповідно, принцип, краєзнавства. Ми погоджуємося з твердженням науковців, що поняття «підхід», яке розглядається в методологічному аспекті, у більшості джерел визначається як «принципова методологічна орієнтація дослідження, як точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення, ... як поняття або принцип, який керує загальною стратегією дослідження» [12]. У цьому контексті краєзнавчий підхід, що має яскраво виражений міждисциплінарний характер,

виступає основою вивчення природничо-соціальних і суспільних об'єктів та явищ. Це вказує на загальнонауковий характер краєзнавчого підходу, що і донині є недостатньо вивченим і методологічно обґрунтованим.

На наш погляд, краєзнавчий підхід не може бути віднесений тільки до вивчення географії у школі, оскільки природа рідного краю вивчається багатьма краєзнавчими і суспільними науками. Виходячи з цього положення, краєзнавчий підхід визначається як

«комплекс методів певної наукової галузі досліджень, більшість яких, зазвичай, мають подібність із загальними методами інших підходів, хоча мають і спеціальні методи, які випливають зі специфічних законів і закономірностей даної галузі знань» [12, с. 446].

Зрозуміло, що краєзнавчий підхід передбачає реалізацію краєзнавчого принципу, визначення якого, на думку Б. Чернова, має відповідати певним критеріям, що нині достатньо обґрунтовані в педагогічній науці. Учений небезпідставно вважає, що цей

«принцип повинен: 1) сформуватися історично (принцип абстрагується на основі практики навчання); 2) мати єдину з процесом навчання і виховання наукову основу; 3) відповідати задачам навчання і виховання, які поставлені перед школою суспільством; 4) визначати соціальну спрямованість освітнього процесу і діяльність учителя в ньому; 5) сприяти продуктивності навчання; 6) урахувати особливості діяльності учнів та її психологічну основу; 7) виявляти внутрішні сторони діяльності вчителя і учнів; 8) відображати цілісні властивості процесу навчання у єдності його функцій [12, с. 447].

Ми поділяємо методологічну позицію Н. Кравець, яка вважає, що краєзнавчий принцип є одним із пріоритетних дидактичних принципів, який передбачає конкретизацію, розкриття та підтвердження наукових понять прикладами з навколишнього середовища. Не випадково серед першочергових завдань організації краєзнавчої роботи в Новій українській школі стає всебічне вивчення природи, культури і традицій рідного краю в ході накопичення та узагальнення зібраного краєзнавчого матеріалу. Також методологія реалізації краєзнавчого принципу передбачає систематичне встановлення зв'язків між вивченням навчальних предметів і тими знаннями, які здобувають учні в результаті безпосереднього дослідження краю. Адже

«обов'язкове використання ... здобутих краєзнавчих знань – головне призначення навчального краєзнавства» [5, с. 5]. Сучасна дослідниця Л. Шабанова стверджує, що краєзнавчий принцип дозволяє

«встановлювати асоціативні зв'язки між відомими учням фактами з навколишнього середовища і навчальним матеріалом із метою підвищення якості знань» [14]. Ми погоджуємося з твердженням авторки, що основне призначення цього принципу полягає в тому, щоб дати можливість кожному учню у знайомій місцевості, у повсякденній обстановці спостерігати дійсність у взаємозв'язках її окремих компонентів задля подальшого застосування отриманих знань в урочній і позаурочній діяльності.

Організація краєзнавчої роботи в Новій українській школі вимагає врахування, на думку В. Матяш [8], взаємозв'язку краєзнавчого принципу з іншими відомими дидактичними принципами, серед яких слід зазначити такі:

1. Принцип науковості, застосування якого передбачає чітке наукове обґрунтування об'єкта вивчення, уникнення у проведенні краєзнавчої роботи поверховості чи схематизму. Не менш важливими для організації краєзнавчої роботи в Новій українській школі стають глибоке вивчення літератури, установлення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків. Йдеться про ті методологічні й теоретичні висновки і положення педагогіки, що відображаються в педагогічному краєзнавстві на основі спрямованого під керівництвом учителя спостереження й опису природних явищ і процесів, їх систематизації з подальшим чітким обґрунтуванням отриманих узагальнень, їх співставленням із фактичними даними.

2. Принцип системності і послідовності, що співвідноситься з поставленими в ході краєзнавчої роботи завданнями, а також з особливостями процесів і явищ у природі, що вивчаються. Це, у свою чергу, вимагає розподіленого в часі, регулярного вивчення природи, культури і традицій у регіоні, без чого неможливо отримати узагальнення чи встановити закономірності перебігу характерних для цього регіону процесів і явищ, а також установити їх взаємозв'язок і взаємозалежність із подібними, але інших регіонах нашої країни. Він впливає як із поставлених перед шкільним краєзнавством завдань, так із особливостей процесів явищ, що вивчають.

3. Принцип доступності пояснюється тим, що накопичення зібраного краєзнавчого

матеріалу вможливилося подальше поглиблення уявлення про природні, культурні явища і процеси регіону в цілому. Крім того, конкретні прояви регіональних особливостей сприяють виведенню певних закономірностей.

4. Принцип урахування індивідуальних особливостей молодших школярів зводиться до організації краєзнавчої роботи відповідно до вікових та індивідуальних можливостей учнів, їхніх уподобань, попередньо отриманого досвіду для подальшого всебічного розвитку їхніх загальних і спеціальних здібностей. В умовах Нової української школи основний акцент у змісті колективної та індивідуальної краєзнавчої роботи робиться на оволодіння десятима ключовими компетенціями, виховання патріотичних почуттів, любові до рідного краю.

Наголосимо також на комплексності організації краєзнавчої роботи в Новій українській школі, що випливає зі змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ», його узгодження з іншими навчальними предметами, різними за змістом і методами досліджень, що у своїй сукупності ведуть до наукового і всезагального пізнання природи, традицій і культури рідного краю. Не менш специфічним для організації краєзнавчої роботи є принцип регіональності, що ґрунтується на врахуванні регіональних особливостей краю (природних, культурних, історичних, економічних).

Відмітною ознакою організації краєзнавчої роботи в Новій Українській школі має стати органічне поєднання дослідництва і творчості, що передбачає урізноманітнення практичної діяльності молодших школярів, зокрема, поєднання пошуку фактів і даних із подальшим аналізом, систематизацією, творчим осмисленням та практичним застосуванням.

Н. Брижак [2] розширює методологічні вимоги щодо реалізації принципу краєзнавства такими, як: патріотична спрямованість, оскільки організація краєзнавчої роботи підпорядкована завданням відродження духовності і національної свідомості, формуванню високої громадянськості;

– зв'язки краєзнавчої роботи з навчально-виховними завданнями школи, які полягають у тому, що отримані результати краєзнавчих досліджень застосовуються на уроках, і в позаурочний час, завдяки чому розширюють уявлення молодших школярів про особливості природи, господарства, історії та культури рідного краю під час програмних екскурсій, спостережень, практичних робіт на місцевості;

– оптимальне поєднання краєзнавчої роботи з суспільно корисною діяльністю, що досягається завдяки тісного зв'язку Нової української школи з громадськими організаціями, виробництвом, іншими закладами освіти;

– поєднання дитячого самоуправління з педагогічним керівництвом краєзнавчою роботою, що передбачає самостійне вирішення молодшими школярами під керівництвом учителя тих організаційних питань, які стосуються проведення дослідницької, пошукової роботи з подальшим оформленням зібраних матеріалів;

– популяризація результатів краєзнавчої роботи полягає в тому, що вони повинні бути відповідним чином оформлені й експоновані для перегляду іншими учнями, вчителями, батьками [2, с. 7–8].

Висновки. Розглянуті у статті методологічні вимоги щодо реалізації краєзнавчого принципу в умовах Нової української школи створюють підґрунтя для подальших наукових пошуків, що стосуються необхідності обґрунтування особливостей упровадження краєзнавчого підходу в історико-педагогічних дослідженнях.

Список використаної літератури та джерел:

1. Бондаренко Г. Теоретичні та методологічні проблеми історичного краєзнавства / Г. Бондаренко // «Краєзнавство» – 2011. – Ч. 3 – С. 23–29.
2. Брижак Н. Ю. Краєзнавча та туристична робота : курс лекцій [для студентів педагогічного факультету, які навчаються на спеціальності «Початкова освіта»] / Н. Ю. Брижак. – Мукачево : МДУ, 2012. – 116 с.
3. Верменич Я. В. Історична регіоналістика : навчальний посібник / Я. В. Верменич ; відп. ред. В. А. Смолій. – Інститут історії України НАН України, 2014. – 412 с.
4. Вірменич Я. В. Теоретико-методологічні проблеми історичної регіоналістики в Україні / Я. В. Вірменич. – Київ : Інститут історії України НАН України, 2003. – 516 с.
5. Кравець Н. В. Краєзнавча робота в контексті навчально-виховної діяльності сучасного закладу освіти : методичний посібник / Н. В. Кравець. – Дубно, 2016. – 156 с. [Електронний

ресурс]. – Режим доступу : <https://vseosvita.ua/library/turistsko-kraeznavca-robota-v-konteksti-dialnosti-sucasnogo-zakladu-osviti-1938.html>

6. Краєзнавство в Україні : сучасний стан та перспективи. Науковий збірник. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2003. – 232 с.

7. Маньковська Р. Краєзнавство і освіта : витоки і перспективи співбуття / Р. Маньковська // «Краєзнавство» – 2011. – Ч. 3 – С. 16–23.

8. Матяш В. В. Функції та принципи педагогічного краєзнавства. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/40-desyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/147-funksiji-ta-printsipi-pedagogichnogo-kreznavstva>

9. Прокопчук В. Деякі аспекти теорії і методології шкільного краєзнавства / В. Прокопчук // «Краєзнавство» – 2011. – Ч. 3 – С. 29–36.

10. Тронько П. Краєзнавство України : здобутки і проблеми / П. Тронько. – Київ : Інститут історії України, 2003. – 125 с.

11. Тронько П. Історичне краєзнавство : крок у нове тисячоліття (досвід проблеми перспективи) / П. Тронько. – Київ, 2000. – 270 с. Чернов Б. О. Історіографічний огляд становлення краєзнавчого принципу навчання / Б. О. Чернов // «Young Scientist». – № 5 (45). – May, 2017. – С. 443–449.

12. Шпак В. П. Значення джерельної бази в методології історико-педагогічного дослідження / В. П. Шпак // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – С. 766–771.

13. Шабанова Л. С. Застосування краєзнавчого принципу у формуванні предметних компетентностей учнів на уроках географії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/zastosuvanna-kraeznavcogo-principu-u-formuvanni-predmetnih-kompetentnostej-ucniv-na-urokah-geografii-55849.html>

References:

1. Bondarenko, G. (2011). Theoretical and methodological problems of historical regional studies. *Krayeznavstvo (Regional studies)*, pat 3, 23–29 (in Ukr.)
2. Bryzhak, N. Yu. (2012). *Regional studies and tourism work: a course of lectures [for students of the faculty of pedagogy who study on the specialty «Primary education»]*. Mukachevo: MSU (in Ukr.)
3. Vermenych, Ya. V. (2014). *Historical regional is tics: tutorial*. Kyiv: Institute of History of Ukraine of the National Academy of Sciences of Ukraine (in Ukr.)
4. Vermenych, Ya. V. (2003). *Theoretical and methodological problems of historical regionalism in Ukraine*. Kyiv: Institute of History of Ukraine of the National Academy of Sciences of Ukraine (in Ukr.)
5. Kravetz, N. V. (2016). *Local studies in the context of educational activity of a modern institution of education: a methodical manual*. Dubno. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/turistsko-kraeznavca-robota-v-konteksti-dialnosti-sucasnogo-zakladu-osviti-1938.html>
6. *Regional studies in Ukraine: the current state and prospects*. (2003). Scientific collection. Kyiv: Publishing Center «Academy» (in Ukr.)
7. Mankovska, R. (2011). Regional studies and education: origins and perspectives of coping. *Krayeznavstvo (Regional studies)*, pat 3, 16–23 (in Ukr.)
8. Matyash, V. V. *Functions and principles of pedagogical regional studies*. Retrieved from <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/40-desyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/147-funksiji-ta-printsipi-pedagogichnogo-kreznavstva> (in Ukr.)
9. Prokopchuk, V. (2011). Some aspects of the theory and methodology of school regional studies. *Krayeznavstvo (Regional studies)*, pat 3, 29–36 (in Ukr.)
10. Tronko, P. (2003). *Regional studies of Ukraine: achievements and problems*. Kyiv: Institute of History of Ukraine of the National Academy of Sciences of Ukraine (in Ukr.)
11. Tronko, P. (2000). *Historical Local History: A Step in the New Millennium (Experience Perspective)*. Kyiv (in Ukr.)
12. Chernov, B. O. (2017). Historiographical review of the establishment of the regional studies principle. *Young Scientist*, 5 (45), May, 443–449 (in Ukr.)
13. Shpak, V. P. (2013). *The meaning of the source base in the methodology of historical and pedagogical research*. Pedagogical discourse: Sb. sciences works of Khmelnytsky humanitarian

pedagogical academy. Khmelnytskyi (in Ukr.)

14. Shabanova, L. S. *Applying the local lore principle in the formation of students' subject competences in geography lessons*. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/zastosuvanna-kraeznavcogo-principu-u-formuvanni-predmetnih-kompetentnostej-ucniv-na-urokah-geografii-55849.html> (in Ukr.)

Kramska Z. Methodological requirements for implementation of the principle of creation in the conditions of the new ukrainian school *Abstract. Introduction.* Recently, the attention of pedagogical workers is focused on the implementation of the «Concept of national and patriotic education of children and youth» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 16, 2015, No. 641), which states that the reforms that affect various spheres of public life «take place against the background a burst of interest and the manifestation of patriotic feelings and new attitudes to history, culture, religion, traditions and customs of the Ukrainian people». In this context, the priority role of local lore work in the school is being improved, which increases the effectiveness of the educational process, and, consequently, the national-patriotic education of apprenticeship.

It is clear that the organization of regional studies of future teachers should be prepared in advance, which determines the relevance of the problem we have chosen in the context of the development of the New Ukrainian school.

The purpose is to specify the methodological requirements for the implementation of the principle of local lore in the conditions of the New Ukrainian school.

Results. The synthesis of results of scientific researches of modern researchers of Ukrainian regional studies is presented. Attention is focused on the definition of the essence of the principle of regional studies. The methodological requirements for its realization in the conditions of the New Ukrainian school are described.

Conclusion. The methodological requirements for the implementation of the local history principle in the conditions of the New Ukrainian school are considered in the article. They provide the basis for further scientific research concerning the necessity to justify the introduction of the ethnographic approach in historical and pedagogical research.

Key words: methodology; ethnographic approach; the principle of local lore; requirements; organization of local lore work; New Ukrainian School; junior schoolchildren.

Одержано редакцією 08.10.2018
Прийнято до публікації 23.10.2018

УДК 37(477)(09)(045)
DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-57-61

МАКАРЧУК Вікторія Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
виховних технологій та педагогічної творчості
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

СТАНОВЛЕННЯ КЛАСНОГО НАСТАВНИЦТВА У 60-Х – 70-Х РР. ХІХ СТОЛІТТЯ

На основі вивчення опублікованих і архівних джерел розглянуто процес становлення класного наставництва в 60-70-ті рр. ХІХ століття. Виявлено, що поява інституту класного наставництва в загальноосвітніх школах у другій половині ХІХ століття обумовлена підвищенням уваги суспільства й уряду до виховної функції системи освіти. Проаналізовано провідні напрями діяльності класного наставника у вихованні дітей. Результатами дослідження підтверджено, що досліджуваний період виявився найбільш значущим у розвитку інституту класного наставництва, оскільки саме в ці роки відбувався розвиток напрямів виховної діяльності й функцій класних наставників: дисциплінарно-наглядової (контроль дисципліни і поведінки вихованців, організація освітньої діяльності), організаційно-підкувальної (ведення документації, турбота про учнів, які не встигають у навчанні, взаємодія з сім'ями), виховною функцією (представленої релігійно-моральним, художньо-естетичних, інтелектуальних напрямками).

Ключові слова: класний наставник; становлення; учень; виховна діяльність; напрями роботи; гімназія; сім'я; статут. **Постановка проблеми.** Необхідність у роботі педагога, який займається вихованням дітей, виникла одночасно зі школами, розвивалася і видозмінювалася протягом усього історичного часу, не втративши актуальності до нині. Для сучасного світу характерним є загострення соціальних і міжнародних протиріч в освіті і в суспільстві в цілому, підвищення усвідомлення важливості якісного вдосконалення виховання дітей і молоді. У цих умовах зростає актуальність досліджень історії становлення класного наставництва в загальноосвітній школі.

Необхідно зазначити, що проблема становлення класного наставництва в історичній ретроспективі ставала предметом дослідження відомих українських (О. Кірдан, Т. Осипова, В. Оржеховська, І. Янкович та ін.) і зарубіжних (К. Демущкіна, Н. Ічетковіна, Є. Слепенкова, Н. Полікутіна, К. Пісарев та ін.) науковців.

Мета статті – розглянути становлення класного наставництва в 60-ті –70-ті рр. ХІХ століття, висвітлити розвиток напрямів виховної діяльності класних наставників у означений період.

Виклад основного матеріалу. Поява інституту класного наставництва в загальноосвітніх школах у другій половині ХІХ століття обумовлена підвищенням уваги суспільства й уряду до виховної функції системи освіти.

У 1864 року статутом гімназій і прогімназій уперше вводиться інститут класних наставників (у жіночих гімназіях – класні дами) [1, с. 43]. Вони призначалися з числа викладачів, які мали у класі найбільшу кількість уроків. На відміну від кімнатних наглядачів діяльність класних наставників стає не наглядовою (ця функція переходить до помічника класного наставника), а виховною. Вони повинні були стежити за розвитком кожної дитини, застосовувати у своїй діяльності індивідуальний підхід, тому до їхніх обов'язків входив тісний зв'язок із сім'єю, відвідування уроків інших викладачів, організована робота з виконання домашніх завдань, контроль за іншими викладачами з перевірки всіх письмових робіт учнів, робота з дітьми, які не встигають у навчанні [2, с. 124; 7].

У 70-х роках ХІХ століття школа починає усвідомлюватися не тільки як освітня установа, але й як виховний інститут. За дослідженнями О. Кірдан [6], напрями роботи класного наставника в середніх навчальних закладах України в 70-х роках ХІХ століття визначалися Статутом гімназій і прогімназій 1871 року, Інструкцією для класних наставників гімназій та прогімназій (1877), розпорядженнями Міністерства народної освіти і перебували під контролем директора

навчального закладу. Його обов'язки були регламентовані до деталей. Зокрема, у «Положенні про жіночі гімназії» 1870 року також передбачалася посада виховательки класу – класної наставниці (класної дами). Статутом 1871 року основними пріоритетами визначено посилення виховного впливу гімназії на учнів, а також «об'єднання науково-освітнього і морально-виховного завдань» [9, с. 42] гімназії. Виховання і навчання в гімназіях та прогімназіях пов'язані між собою шляхом залучення директорів і інспекторів до викладацької діяльності, а вчителів до виховної в посадах класних наставників.

У такий спосіб Статут 1871 року остаточно затвердив і офіційно ввів систему класних наставників у гімназіях і прогімназіях. У розділі про класних наставників зазначалося, що директором чи інспектором можуть стати тільки викладачі, які працювали класними наставниками, і при виконанні своїх адміністративних функцій вони зобов'язані бути класними наставниками. Класні наставники вважалися найближчими помічниками директора й інспектора у спостереженні за успіхами і моральністю учнів ввірених кожному з них класів.

Уведення інституту класних наставників в середній школі педагогами-практиками в більшості випадків сприймалося позитивно. Ставлення батьків до введення інституту класних наставників оцінити дуже важко. Однак у звіті міністра народної освіти за 1872 року було сказано, що «судячи із заяв деяких батьків, не можна не побажати, щоб класні наставники стали в ще більшій мірі, так би мовити, господарями своїх класів, під безпосереднім, звичайно, керівництвом начальства навчальних закладів, особливо ж з навчальної частини, і були як можна активніше ...» [3].

Загалом у ці роки відбувалося оформлення функціонального призначення класного наставника, збільшення кількості напрямів виховної діяльності, їх змістовного наповнення. Виховна діяльність класного наставника здійснювалася в рамках таких напрямів: ведення документації по класу і окремому учневі; релігійно моральне, художньо-естетичне та інтелектуальне виховання.

Контроль поведінки і дисципліни вихованців гімназії продовжував залишатися одним із провідних напрямів діяльності класних наставників. У 70-ті рр. XIX століття нагляд за вихованцями ще більш посилювався. Класні наставники як і раніше контролювали зовнішній вигляд вихованців, стан книг, зошитів, щоденників, навчального приладдя. Особливою сферою контролю стала поведінка гімназистів у громадських місцях – у театрах, кав'ярнях, трактирах, вокзалах, бібліотеках. Для цього в гімназії була введена посада помічника класного наставника.

З метою протидії порушенням норм і правил поведінки посилювалася система покарань. У 1874 році було затверджено Правила про стягнення, що визначали різні категорії покарань: «словом» (навіювання, зауваження, догана) зроблені наодинці, перед усім класом або перед педагогічною радою гімназії; покарання «справою» (стояння на ногах на місці, стояння біля дошки або біля стіни у класі, видалення з класу); виключення з гімназії (на три місяці, на один, два або три роки з правом відновлення, видалення з гімназії без права вступу знову) [5, с. 70]. Призначати покарання, крім класного наставника, могли викладачі, директор та інспектор гімназії.

Класний наставник вів кондуїтний журнал, який був головним джерелом інформації про проступки учнів і де визначалися заходи стягнення. Необхідно уточнити, що при вступі до університету випускник гімназії разом з основними документами представляв випуску з кондуїтного журналу. Отже, наявність або відсутність проступків, ступінь їх серйозності впливали на перспективу кар'єрного росту та соціальної стабільності випускників.

З метою попередження порушень дисципліни адміністрації навчальних закладів, у тому числі і класні наставники, проводили різні заходи. Наприклад, поширення серед вихованців кишенькових правил поведінки у громадських місцях, установлення часових меж для вечірніх прогулянок. Відзначимо зв'язок із сучасною ситуацією введення комендантської години для неповнолітніх дітей із метою профілактики бездоглядності та правопорушень.

Новим напрямом діяльності класних наставників була організація освітнього процесу. Працюючи в цьому напрямі, класні наставники стежили за рівномірним розподілом навчального навантаження гімназистів протягом тижня. Класні наставники, взаємодіючи з викладачами-предметниками, клопотали про надання окремим учням пільг при повторенні пропущеного матеріалу, допомагали невстигаючим учням усунути прогалини у знаннях. У рамках означеного напрямку класні наставники контролювали відвідування уроків, стежили за своєчасним приходом гімназистів у клас.

Відмітимо, що в ці роки ускладнилася робота класного наставника в напрямі ведення

документації не тільки по класу (кондуїтний журнал, звіт за підсумками місяця, навчального року), але і по окремим вихованцям (характеристика учня, звітні відомості). Як було зазначено вище, класний наставник вів кондуїтний журнал, зміст якого, у порівнянні з попередніми роками, не змінився. Кондуїтний журнал слугував джерелом інформації для заповнення спеціальних звітних відомостей.

Одним із найбільш важливих, нових напрямів виховної діяльності класного наставника стала взаємодія з сім'ями гімназистів. Уперше цей вид діяльності (роботи) був зафіксований у Статуті гімназій 1871 року, що було викликано визнанням значущості виховання не тільки у стінах навчального закладу, а й у родині. Установлювалися такі форми взаємодії з батьками: навчально-виховні бесіди про поточні успіхи і поведінку учнів, щотижневі контакти щодо ведення щоденника, табеля. У гімназії була спеціальна Книга повісток батькам, у якій містилася інформація для батьків про проблеми в навчанні або поведінці їхньої дитини. Повістки, як правило, розносили помічники класних наставників [4, с. 104].

Отже, активними суб'єктами виховної системи гімназії, поряд із викладачами і класними наставниками, стають сім'ї учнів. Діяльність класного наставника як посередника між школою і батьками можна уявити на основі аналізу подібних трьох інструкцій, дві з яких належать гімназіям Одеського навчального округу (Бердянськ ої і Херсонській), а одна – Казанському (Самарської). Директор або інспектор знайомить батьків із класним наставником, який дізнається адресу батьків (і дає їм свій, якщо ті живуть поза межами міста, «маючи на увазі ту переписку, яка може виникнути про учня між ним і батьками» [8, с. 138].

Релігійно-моральне виховання було в ці роки одним із провідних напрямів виховної діяльності класних наставників. При цьому значна роль у формуванні моральної, релігійної особистості відводилася саме класним наставникам.

Висновки. Отже, 60-70-ті рр. XIX століття виявилися найбільш значущими в розвитку інституту класного наставництва. Класними наставниками був накопичений значний практичний досвід, відбувався розвиток напрямів виховної діяльності і функцій класних наставників: дисциплінарно-наглядової (контроль дисципліни та поведінки вихованців, організація навчальної діяльності), організаційно піклувальної (ведення документації по класу і окремому учневі, турбота про учнів, які не встигають у навчанні; взаємодія з сім'ями), виховною функцією (представленої релігійно-моральним, художньо-естетичних, інтелектуальних напрямами).

Список використаної літератури та джерел:

1. Гончаров Н. К. Из истории русской школы / Н. К. Гончаров // Советская педагогика. – 1938. – № 6. – С. 120–137.
2. Демушкина К. В. Развитие института классного руководства в советской школе : 1917–1984 гг. : дис канд. пед. наук : 13.00.01 / Ксения Валерьевна Демушкина. – Санкт-Петербург, 2005. – 188 с.
3. Извлечение из всеподданнейшего отчета г. министра народного просвещения за 1872 год // Журн. М-ва народного просвещения. – Ч. CLXXIII. – 1874. – Июнь. – С. 65–112.
4. Ичетовкина Н. М. Классное наставничество в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX – начале XX в. : на материале Казанского учебного округа : дисс ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Надежда Михайловна Ичетовкина ; Удмурт. гос. ун-т. – Глазов, 2012. – 166 с.
5. Кандаурова Т. Н. Из истории провинциальной гимназии в России XIX в. / Т. Н. Кандаурова // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 67–68.
6. Кірдан О. Л. Виховні функції класного керівника в навчальних закладах України (середина XIX – початок XX століття) : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Л. Кірдан. – Умань, 2002. – 225 с.
7. Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Юріївна Осипова. – Одеса, 2016. – 501 с.
8. Правила для классных наставников, составленные комиссиями самарской губернской гимназии // Циркуляр по Казанскому учебному округу. – 1872. – № 2. С. 137–139.

9. Подготовка педагога к работе классного руководителя : [учеб.-метод. пособие] / [под ред. Е. А. Слепенковой](#). – Нижний Новгород : НГПУ, 2003. –217 с.
10. Поликутина Н. В. Взаимодействие семьи и школы как общественно-педагогический феномен в России второй половины XIX – начала XX вв. : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Поликутина. – Санкт-Петербург, 2001. – 222 с.
11. Писарев К. О. Проблема соотношения семейного и школьного воспитания в русской педагогической мысли второй половины XVIII – начала XX веков : дисс. кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кирилл Александрович Писарев. – Курск, 2009. – 162 с.

References:

- Goncharov, N. K. (1938). From the history of the Russian school. *Soviet pedagogy*, 6, 120–137 (in Russ.)
- Demushkina, K. V. (2005). *Development of the institute of class leadership in the Soviet school: 1917-1984*: dis cand. ped. Sciences: 13.00.01. St. Peterburg (in Russ.)
- Extraction from the all-account report of the Minister of Education 1872. *Journal. M-va public education*, C.CLXXIII, 1874, 65–112 (in Russ.)
- Ichetokina, N. M. (2012). *Classroom mentoring in the educational system of the national gymnasium in the second half of the XIX – early XX century* : on the material of the Kazan educational district: diss ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.0. Glazov (in Russ.)
- Kandaurova, T. N. (2001). From the history of the provincial gymnasium in Russia XIX century. *Pedagogy*, 3, 67–68 (in Russ.)
- Kirdan, O. L. (2002). *Educational functions of a class teacher in educational institutions of Ukraine (mid-nineteenth - early twentieth century)*: avtor. dis ... cand. ped. Sciences: 13.00.01. Uman (in Ukr.)
- Osipova, T. Yu. (2016). *Theoretical and methodological principles of training of future teachers for pedagogical mentoring*: diss..... dr. ped. sciences: 13.00.04. Odessa (in Ukr.)
- Rules for class teachers, compiled by the commissions of the Samara provincial gymnasium (1872). Circular on the Kazan academic district, 1872, 2, 137–139 (in Russ.)
- Preparation of the teacher for the work of the class teacher*: [tutorial-method. Allowance]. (2003). / Ed. E. Slepenkova, N. Novgorod: NGPU (in Russ.)
- Polikutina, N. V. (2001). *The interaction of family and school as a social and pedagogical phenomenon in Russia in the second half of the XIX - early XX centuries*: dis.....cand. ped. sciences: 13.00.01. St. Peterburg (in Russ.)
- Pisarev, K. O. (2009). *The problem of the relationship between family and school education in the Russian pedagogical thought of the second half of the XVIII - early XX centuries*: dis.cand. ped. sciences: 13.00.01. Kursk (in Russ.)

Makarchuk V. Development of the classic membership in 60-70 years six century

Introduction. In the article, based on the study of published and archival sources, the process of the classroom mentoring formation in the 60's and 70's of the 19th century was considered. It was found that the emergence of the Institute of classroom mentoring in secondary schools in the second half of the XIX century is due to increased attention of society and government to the educational function of the education system. It was established that in 1864 the charter of gymnasiums and progymnasia for the first time was introduced the institute of class teachers (in women's gymnasia - class ladies) who were supposed to follow the development of each child, using an individual approach in their activities, therefore their responsibilities included close ties with the family, attending lessons of other teachers, organized work on homework, control of other test teachers all written work of students, work with children who do not have time to study. The main directions of the class teacher activity in the education of children are analyzed: the documentation of the class and the individual student is maintained; religiously moral, artistic-aesthetic and intellectual education, etc.

The **purpose** – consider the formation of classroom mentoring in the 60's and 70's of the nineteenth century, to highlight the development of the educational activities of class teachers during the specified period.

The **results** of the study showed that the studied period was the most significant in the development of the Institute of classroom mentoring. It was found out that in those years that the development of educational activities and functions of class teachers was conducted in such ways: disciplinary-supervisory (control of discipline and behavior of pupils, organization of educational activities), organizational care

documentation for a class and a separate student, care for students who do not have time to study, interaction with families), educational function (represented by religious and moral, artistic-aesthetic, intellectual directions), etc.

Conclusion. A significant role in the formation of a moral, religious personality in the chronological period we have identified was given to classroom tutors. They have gained considerable practical experience, there has been the development of educational activities and functions of classroom mentors: disciplinary-supervisory, organizational-care, educational function.

Key words: *class teacher; mentor; formation; student; educational activity; directions of work; gymnasium; family; charter.*

*Одержано редакцією 03.10.2018
Прийнято до публікації 10.10.2018*

УДК 341.221.4 : 378 (4-11)
DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-62-74

МИГОВИЧ Ірина Вікторівна,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри
романо-германської філології
ДЗ «Луганський національний університет імені
Тараса Шевченка»

ІНСТИТУЦІЙНИЙ АСПЕКТ ТРАНСФОРМАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ (НА МАТЕРІАЛІ РОБОТИ УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ КОМЕНСЬКОГО В БРАТИСЛАВІ)

В статті проаналізовано основні напрямки інституційної політики інтернаціоналізації Університету імені Коменського в Братиславі як одиниці аналізу інституційного вектору інтернаціоналізації національної системи вищої освіти Словацької Республіки. В якості робочої гіпотези окреслена теза про те, що міра розвитку інституційних політик інтернаціоналізації національних закладів вищої освіти Словацької Республіки, як і багатьох інших країн Східної Європи періоду політичних трансформацій 1989 – 2017 років, залежить від інституційної культури установи, яка в свою чергу частково формується під впливом географічних особливостей розташування – територіального межування з сусідніми країнами і економічного потенціалу регіону розташування освітньої установи.

***Ключові слова:** інтернаціоналізація, інституційна політика, компонент освітнього процесу, мобільність.*

Постановка проблеми. Приєднання Словацької Республіки до Європейського Союзу (ЄС) надало нові можливості розвитку національної системи вищої освіти країни, які передбачають активнішу участь у дослідницьких та освітніх програмах, що фінансуються ЄС, доступ до фондів ЄС для розвитку інфраструктури та поліпшення якості освіти, як наслідок, притік іноземних студентів з інших країн, а також збільшення показників мобільності студентів та персоналу. Вони в свою чергу спричинили конкуренцію у сфері міжнародного рекрутингу студентів та залучення зовнішнього фінансування до сфери наукових досліджень та інноваційних розробок. Беручи до уваги концепцію спільного простору вищої освіти та досліджень для країн ЄС, конкурентоспроможними вважаємо ті освітні установи, які всебічно підтримують промоцію міжнародного вектору своєї діяльності – і в процесі провадження освітніх послуг, і в дослідницькій роботі.

Мета. В якості мети дослідження визначено аналіз інституційного аспекту трансформації національної системи освіти Словацької Республіки, базуючись на вивченні інституційної політики інтернаціоналізації Університету імені Коменського в Братиславі.

Виклад основного матеріалу. Університет імені Коменського в Братиславі є найстарішим і найбільшим університетом Словаччини. Офіційною датою заснування установи є 1919 рік, проте архіви університету свідчать про те, що свій початок заклад бере з 1465 року – року заснування в Братиславі так званої *Academia Istropolitana* Матеєм Корвіном (*Matthias Corvinus*), на той час королем Угорщини. Особистий досвід роботи та проведення досліджень в закладах вищої освіти Словацької Республіки дозволяє говорити, що Університет імені Коменського в Братиславі є чи не найкращим навчальним закладом на національному рівні та всевітньо визнаним центром наукових досліджень,

вчені якого співпрацюють з *NASA*, *CERN* та іншими світовими центрами науки. Місія університету визначена як розповсюдження та поглиблення знання (в широкому розумінні цієї лексеми) [3]. Поняття «знання» трактується з *гумбольдтівської позиції практики у вищій освіті* – викладання ґрунтується в університеті на власних наукових дослідженнях, на використанні здобутків світової наукової думки, на міждисциплінарному підході до вирішення проблем [1, с. 291]. На підтвердження того, що як і чеські заклади вищої освіти установа функціонує відповідно до моделі *Гумбольдтівського класичного університету* відзначимо, що одним із стратегічних положень роботи Університету імені Коменського є те, що заклад визначає свої завдання та пріоритети автономно, а члени його академічної спільноти користуються академічною свободою при виконанні своїх обов'язків. Університет є членом провідних європейських центрів та мереж високоякісних академічних досягнень, щоденно прагнучи розвитку міжнародного вектору своєї діяльності. Відповідно основні стратегічні цілі університету в цьому напрямку є такими: підтримка та розвиток іміджу науково-освітньої установи, що надає послуги найвищої міжнародної якості; забезпечення мультинаціонального освітнього середовища, яке сприяє полікультурному діалогу; підтримка міжнародних досліджень широкого спектру дисциплін тощо [3].

Станом на 2017 рік університет мав в своїй структурі 13 факультетів і надавав освітні послуги 26000 студентам відповідно до освітніх програм, що охоплювали широкий спектр напрямів – від медичних, гуманітарних і соціальних, до природничих наук, математики і теології; кількість освітніх програм становила 737, з них 40 освітніх програм іноземними мовами. У тому ж таки 2017 році в університеті навчалося 2800 іноземних студентів з більш ніж 70 країн світу. Таким чином, більше 10 відсотків студентів університету становили іноземні громадяни, а кожен четвертий іноземний студент освітніх установ Словацької Республіки у 2017 році був студентом Університету імені Коменського в Братиславі [10; 13 – 15].

Словацькі студенти університету, які бажають скористатися програмами мобільності за кордоном, мають можливість обирати з 340 європейських університетів у 30 країнах, кожен з яких уклав партнерську угоду з Університет імені Коменського в рамках програми *Erasmus+*. За останні 18 років сукупна кількість студентів та викладачів вхідної та вихідної схем мобільності програми *Erasmus+* становила близько 11500 осіб, що робить заклад лідером серед словацьких університетів у цьому відношенні. Мобільності *Erasmus+* доповнюються програмами, специфічними для Центральної Європи (*CEEPUS*, *Aktion Österreich – Slowakei / Akcia Rakúsko-Slovensko*), а також мобільностями, що здійснюються на основі білатеральних угод про співробітництво з університетами за кордоном – загалом 48 освітніх установ з 22 країн світу (наявні білатеральні угоди з розглянутими Карловим університетом в Празі та Сілезьським університетом в Опаві (Чеська Республіка), Варшавським університетом та Ягеллонським університетом в Кракові (Польська Республіка); угода з українською установою вищої освіти – КНУ імені Тараса Шевченка). Подібно до Ягеллонського університету в Кракові в Університеті імені Коменського діє Фонд стипендій молодих лідерів Рьоїчі Сасакава (*The Ryoichi Sasakawa Young Leaders Fellowship – SYLFF*), який надає докторські стипендії для проведення досліджень за кордоном протягом декількох місяців та стипендії для навчання в дворічній магістратурі. У 2016 – 2017 роках за підтримки Фонду було надано 6 стипендій на суму понад 40000 доларів США [3]. Маючи понад 2500 студентів освітнього ступеню «доктор філософії», університет є доволі впливовою за мірками Словацької Республіки дослідницькою установою, бере участь у найсучасніших наукових проектах різних напрямів (насамперед, біологія, біохімія, хімія, комп'ютерні науки, клінічна медицина, екологія, геологічні науки, матеріалознавство та інженерія, молекулярна біологія та генетика, нейрологічні науки, фармакологія, фізика, науки про життя, космічні науки). У 2016 – 2017 роках в університеті було розроблено 735 наукових проектів у різних галузях

досліджень на загальну суму 9,9 млн. Євро, з яких 7,8 млн. було отримано від національних грантових схем. Згадуючи про програму *Horizon 2020*, яка є найбільшою програмою підтримки досліджень та інновацій в ЄС (загальний рівень успішності тих, хто подає грантову заявку на фінансування до *Horizon 2020*, є відносно низьким і становить близько 12 відсотків), зазначимо, що в 2016 – 2017 роках шість проектів дослідницьких груп університету було профінансовано відповідно з фондів цієї програми [Там само].

Аналізуючи нормативні документи університету, звернемося до *Статуту* установи, остання редакція якого затверджена Академічним сенатом закладу у 2015 році [3]. Документ містить окремі статті, що окреслюють напрямки реалізації інституційної політики інтернаціоналізації. До прикладу, *Стаття 39* говорить про розвиток міжнародних зв'язків університету через співробітництво з закордонними партнерами самостійно або за умови координації установою, створеною з цією метою на основі міжнародних договорів та міждержавних угод. Частиною міжнародної політики університету є активне членство в міжнародних організаціях. Співробітництво установи з закордонними партнерами відбувається у сферах освіти, досліджень, медико-профілактичної, мистецької та іншої креативної та професійної діяльності. Для встановлення співпраці з потенційним закордонним партнером університет підписує угоду, яка зазвичай визначає умови співробітництва, зокрема в економічних, фінансових, професійних, організаційних, кадрових тощо питаннях, а також тривалість співробітництва. Гарантом виконання умов угоди відповідно до названої Статті є ректор університету. Окремими пунктами визначаються принципи організації програм мобільності в університеті, до прикладу, підтримка учасникам таких програм гарантована координаторами та проректором з міжнародних зв'язків. *Стаття 59* окреслює умови участі студентів в програмах мобільності – словацькі студенти мають право подати заяву на навчання в інший університет, у тому числі і за кордоном; університет може прийняти іноземного студента, як правило, на один семестр, відповідно до умов тієї чи іншої програми мобільності / білатеральної угоди з закладом, де навчається студент; студент, допущений до навчання, має однакові права і обов'язки, що і студенти Університету імені Коменського тощо.

Іншими нормативними документами університету, які регламентують політику інтернаціоналізації установи є: *VP ч. 7/2012* Наказ ректора університету щодо створення, розповсюдження та використання коштів, призначених для підтримки іноземної мобільності докторантів (*Smernica rektora UK Pravidlá tvorby, rozdelenia a použitia finančných prostriedkov určených na podporu zahraničných mobilít doktorandov*); *VP ч. 3/2016* Наказ ректора університету щодо діяльності установи та її факультетів у рамках програми Європейського Співтовариства *Erasmus+* (*Smernica rektora UK o pôsobnosti UK a jej fakúlt v rámci programu Európskeho spoločenstva Erasmus+*); *VP ч. 11/2016* Наказ ректора університету, що скасовує 23/2008 Директиву, яка регламентує умови укладання договорів у зв'язку з навчанням іноземних студентів із змінами, внесеними згідно з Додатком № 1 (*Smernica rektora UK, ktorou sa zrušuje VP č. 23/2008 Smernica rektora UK, ktorou sa upravujú podmienky uzatvárania zmlúv v súvislosti so štúdiom zahraničných študentov na UK v znení dodatku č. 1*); Наказ ректора університету № 8/2002 щодо правил організації координаційної зустрічі для обговорення закордонного перебування студентів та працівників університету (*Opatrenie rektora č. 8/2002 Rokovací poriadok koordinačnej porady na prerokovanie ponuky zahraničných pobytov študentov a pracovníkov UK*) [3]. Назва кожного з документів за великим рахунком розкриває його зміст, а також дозволяє говорити, що Університет імені Коменського є чи не єдиною інституцією, з усіх проаналізованих нами, яка на внутрішньо «законодавчому» рівні унормувала пріоритетні стратегічні напрями роботи щодо імплементації інституційної політики інтернаціоналізації.

Досліджуючи особливості роботи національних закладів вищої освіти, ми коротко звернули увагу на ті істотні зміни, які приніс із собою університетам на той ще час Чехословаччини 1989 рік. Найголовніші з них – це введення демократичних моделей

управління установами, інтелектуальна незалежність та спроможність до самоврядування, що власне означало відновлення моделі *Гумбольдтівського класичного університету*. Де факто ці процеси мали в якості першопричини прагнення до відновлення університетських традицій, що передували тоталітарному періоду, проте де юре надали виключне право автономії факультетам щодо прийняття внутрішніх структурних та стратегічних рішень [4, с. 416]. У випадку Університету імені Коменського це стосується і інституційної політики інтернаціоналізації, яка хоча і має загально університетський вектор, визначений основними нормативними документами установи, реалізується окремими факультетами по-різному.

До прикладу, *факультет медицини* в цьому напрямку на додачу до програм мобільності пропонує дві освітні програми англійською мовою – «Загальна медична справа» та «Стоматологія»; розроблена за участі закордонних дослідників програма *Virtual Medicine*, що функціонує на основі принципів віртуальної реальності, дозволяє студентам відчувати себе в віртуальній кімнаті для розтину – вони можуть краще уявити розмір або структуру органу завдяки технології *Leap Motion*, можуть обертати, відокремлювати або збільшувати орган організму так, ніби тримають в руках справжню частину тіла. В той час як на *факультеті юриспруденції* освітня пропозиція включає більше 40 курсів іноземними мовами (переважно англійською); факультет пройшов акредитацію *ESOL* в Університеті Кембриджу і має право функціонувати як екзаменаційний центр, що пропонує міжнародно визнані іспити: сертифікат міжнародної юридичної англійської мови (*ILEC I, II*); розвиває міжнародне співробітництво в рамках програми *Erasmus+*; реалізовує низку проектів, таких як дворічний курс *Вступ до британського та європейського права* (у співпраці з Британським правовим центром); організовує міжнародні академічні конференції з учасниками з-за кордону (наприклад, *Братиславський юридичний форум*); розвиває *Дипломатичну академію*, що є складовою частиною факультету – *Інститут міжнародних відносин імені Кароля Рибарика*, яка в рамках програми безперервного навчання (*Life-Long Learning*) пропонує дворічну програму післядипломної освіти для бажаючих продовжити кар'єру в дипломатичній та консульській службах, державній адміністрації, або у сфері законодавства ЄС [3]. *Факультет мистецтв* на додачу до традиційних вже схем мобільності в рамках програми *Erasmus+* має в своєму складі унікальну спеціалізовану кафедру *Studia Academica Slovaca*, яка діє як центр словацької мови як іноземної, щорічно організовує Літню школу словацької мови та культури для іноземних учасників. *Факультет природничих наук* є першим факультетом такого типу в Словацькій Республіці, чия освітня програма «Хімія» (освітній ступінь бакалавра) отримала відзнаку якості *EUROBACHELOR®*, а результати дослідницьких програм та проектів визнані в загальноєвропейському контексті (це найуспішніший факультет на теренах Словацької Республіки з точки зору співфінансування проектів з фондів ЄС). *Фармацевтичний факультет* університету є єдиним факультетом такого напрямку в Словацькій Республіці, який входить до складу *Європейської асоціації факультетів фармації*. *Факультет математики, фізики та інформатики* пропонує інноваційні міждисциплінарні програми, включаючи біомедичну фізику, економічну та фінансову математику, управлінську математику, когнітивну науку та біоінформатику, англійською мовою. На *факультеті менеджменту* освітні послуги пропонуються англійською, німецькою та французькою мовами; 80 відсотків студентів денної форми навчання проводять принаймні один семестр в закордонному університеті відповідно до програми *Erasmus+*; факультет щорічно приймає близько 200 студентів з закордонних університетів-партнерів; з 2009 року він був єдиним словацьким структурним підрозділом закладу вищої освіти серед управлінських та економічних факультетів, який пройшов оцінювання незалежним рейтинговим агентством *Eduniversal* і отримав визнану у світі відзнаку *Excellent Business School*. Окремо виділяємо структурний підрозділ університету, аналога якому не було у жодному з попередніх кейсів, це

Факультет соціальних та економічних наук Європейського Союзу, який було створено в 2002 році як відповідь на соціально-економічні потреби Словацької Республіки на шляху до реінтеграції з рештою країн ЄС. Місією факультету є розвиток теоретичних знань у сфері соціальних та політичних наук, європейських студій та міжнародних відносин, соціальної антропології, державної політики та економіки, а також соціальної та робочої психології. Концепція освітніх програм робить акцент на тісному зв'язку теорії та практики, а дисципліни (державна політика та економіка, прикладна психологія, соціальна антропологія тощо) переважно викладають англійською мовою. Навчальний процес реалізується завдяки запрошеним професорам з-за кордону. Докторантура включає три програми у співпраці з закордонними університетами та дослідницькими інституціями.

Освітня пропозиція університету включає також програми спільних та подвійних дипломів. Так, у партнерстві з Віденським університетом започаткована спільна програма *Earth Physics*. Програма *Cognitive Science* є спільною програмою п'яти центральноєвропейських університетів: Віденський університет (у партнерстві з Віденським медичним університетом), Університет Любляни, Університет Загреба, Університет Етваша Лоранда в Будапешті. Програма відрізняється своєю міждисциплінарністю – поєднанням психології, штучного інтелекту, неврології, лінгвістики, філософії, антропології тощо. Програма *Central European Studies* є спільною програмою чотирьох центральноєвропейських університетів: Університету імені Коменського, Карлового університету в Празі, Університету Любляни та Ягеллонського університету в Кракові. Її метою є підготовка фахівців різноманітних галузей та аспектів роботи центральноєвропейського регіону міждисциплінарним шляхом. Програма *Economics and Law* створена у партнерстві з Економічним університетом Братислави, її випускники отримують університетську освіту з національної економіки та права. Доречним тут також є нагадати, що університет є членом Європейського міжвузівського центру з прав людини і демократизації (*European Inter-University Centre for Human Rights and Democratisation – EIUC*), що був утворений задля та завдяки співпраці авторитетних університетів держав-членів ЄС. Метою центру є сприяння захисту прав людини та демократії на глобальному рівні. *Центр освіти протягом всього життя* університету взяв участь у міжнародному проекті *Jasne – Alles klar*, до якого також долучилися п'ять країн – Німеччина, Чеська Республіка, Австрія, Польська та Словацька Республіки. Координатором проекту виступив *Technische Universität Dresden*, який надав основу для комплексу електронних навчальних матеріалів на чотирьох мовах. Проект був нагороджений сертифікатом *European Language Label* у 2016 році та відзначений Європейською Комісією з інноваційних мовних проектів [3].

Університет реалізує інституційну політику інтернаціоналізації також шляхом членства в міжнародних організаціях, які об'єднують заклади вищої освіти ЄС – Європейська асоціація університетів (*European University Association, EUA*), Мережа університетів столиць Європи (*Network of Universities from the Capitals of Europe*), Мережа УТРЕХТ (*the Utrecht Network*), Конференція ректорів Дунайського регіону (*the Danube Rectors' Conference*), Європейська мережева інформаційна система (*European Network Information System*), Європейська асоціація міжнародної освіти (*European Association of International Education, EAIE*), Центральноєвропейська мережа ініціативних університетів (*Central European Initiative University Network*), *Agence universitaire de la Francophonie*, Європейська асоціація закладів вищої освіти (*European Association of Institutions in Higher Education, EURASHE*) тощо [Там само]. З точки зору розширення контактів та співпраці з Азією університет є членом Європейської академічної університетської мережі (*European Academic University Network, ACEAH*). На думку адміністрації закладу, співробітники університету активно представляють інтереси установи у внутрішніх структурах цих організацій та в робочих групах.

Інституційна політика інтернаціоналізації установи набула ширшого розмаху, починаючи з 1 липня 2016 року, коли Словацька Республіка вперше за свою 12-річну історію членства в Європейському Союзу головувала в Раді ЄС. На думку ректора

Університету імені Коменського пана Кароля Мічіти (*Karol Mičieta*), цей факт істотно вплинув на інтернаціоналізацію закладу. До прикладу, вперше в історії Словаччини і власне університету у приміщені установи відбулося обговорення викликів та можливостей словацького головування в ЄС на Міжнародній допрезидентській конференції Транс'європейської асоціації досліджень політики (*Trans-European Policy Studies Association, TEPSA*). У тому ж році широкому загалу та міністрам освіти і науки з ЄС було продемонстровано Науковий парк університету, який став платформою для обговорення зв'язку між наукою та практикою за участю Брюссельського клубу європейських дипломатів, представників Європейської асоціації університетів, Словацького технологічного університету, Словацької Академії наук під час *Cercle International Diplomatique et Consulaire* конференції. Науковий парк як структурний підрозділ університету здатний виступати грант-позивачем з метою підтримки власних дослідницьких проектів. Однією з таких підтриманих заявок став міжнародний проект *EcoInn Danube*, що фінансується транснаціональною програмою *Interreg Danube* і підтримує екологічні інновації в Дунайському регіоні. Крім того, Словацьке Агентство з досліджень та розвитку (*Slovak Research and Development Agency*) підтримало два проекти в галузі біохімії та біомедицини, в яких бере участь Науковий парк університету. Ця структура дозволяє університету реалізовувати свій підприємницький потенціал, адже при Парку створено *Інкубатор* і *Технологічний центр*, які забезпечують співпрацю з регіональними та національними підприємствами, використовують результати досліджень для власних інноваційних продуктів, здійснюють дослідження і таким чином підтримують створення малого бізнесу та стартапів серед студентів університету. З нагоди того ж таки головування Словацької Республіки в Раді Європейського Союзу в університеті відбулися *Дипломатичні, економічні та академічні дні*, які проходили під егідою та формальним головуванням принцеси Бельгії. Захід був організований у співпраці з *Cercle International Diplomatique et Consulaire* та мережею *UNICA*, яка є провідною інституційною мережею університетів у Європі. Метою заходу було поглиблення інтернаціоналізації університету та підтримка спільної діяльності словацьких та бельгійських університетів та бізнес-секторів.

Вже з цього короткого опису можна побачити, що кількість заходів міжнародного спрямування установи є незчисленною, а їхня якість та престиж – національно вагомими. Автономію факультетів щодо реалізації ними інституційної політики інтернаціоналізації вважаємо за істотну перевагу закладу загалом, адже саме така автономія, на нашу думку, сприяє великій кількості різнопланових активностей міжнародного типу, конкурентоспроможності і університету загалом, і окремих факультетів зокрема. Сприяють цій роботі координатори програм на факультетах – здебільшого, щоправда, програми *Erasmus+* [3].

Подальшу розробку матриці інституційної системи інтернаціоналізації Університету імені Коменського робимо з урахуванням компонентів національних систем вищої освіти, а також на підставі методики SWOT-аналізу із урахуванням позитивних та негативних аспектів означеного процесу (див. Табл. 1).

Таблиця 1 Матриця інституційної системи інтернаціоналізації Університету імені Коменського (SWOT-аналіз)

Ком П	ВНУТРІШНІ ЧИННИКИ	
	СТРАТЕГІЧНИЙ АСПЕКТ	
	<i>Сильні сторони</i>	<i>Слабкі сторони</i>

	S1: Наявність внутрішнього стратегічного документу університету – Статут університету, Накази ректора	W1: Фрагментарність представлення стратегічних аспектів інтернаціоналізації діяльності університету
АК	Індикатор: Статут містить розділи, присвячені процесу інтернаціоналізації; документ оприлюднено на сайті університету https://uniba.sk/o-univerzite/legislativa/vecny-register/a-zakladne-predpisy-uk/1-statut-uk/	Індикатор: Статут і Накази ректора відсутні англійською мовою; На факультетах програми / плани інтернаціоналізації із конкретними показниками не сформовано
АК	Індикатор: Щорічна представленість прогресу інституційної політики інтернаціоналізації https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ovv/2018/UK_v_cislach_a_grafoch_2017_sj.pdf	Індикатор: Відсутня евалюація інституційної політики інтернаціоналізації з боку адміністрації університету, викладачів студентів
ОК	Індикатор: Освітні програми розробляються з урахуванням вектору інтернаціоналізації (міжнародні стандарти і рекомендації у сфері вищої освіти), проходять моніторинг та періодичний перегляд	Індикатор: Подекуди недостатнє представлення міжнародного аспекту освітніх програм, спрямованого на розвиток академічної мобільності
АК + ОК	Індикатор: підтримка університетом програм мобільності; запровадження факультетських схем фінансової підтримки мобільності	Індикатор: Відсутня публічна евалюація економічної доцільності заходів щодо інтернаціоналізації роботи університету та факультетів
АК + ОК	Індикатор: Забезпечення підвищення кваліфікації персоналу університету через інтернаціоналізовані програми професійного розвитку (див. Табл. 3.3.1)	Індикатор: Відсутня публічна евалюація ефективності процесу підвищення кваліфікації персоналу університету через інтернаціоналізовані програми професійного розвитку
АК + ОК + ДК	Індикатор: Заходи, спрямовані на розширення присутності університету в міжнародних програмах у сфері вищої освіти та досліджень	Індикатор: Значна конкуренція на ринку освітніх послуг в межах ЄПВО
ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ		
	S2: Діяльність структурних підрозділів університету базується на спільному розумінні та сприйнятті стратегічних положень інтернаціоналізації університету	W2: Відсутня пріоритетність щодо фінансування заходів із інтернаціоналізації

АК + ОК + ДК	Індикатор: Діяльність факультетів враховує політику інтернаціоналізації університету	Індикатор: На рівні факультетів програми / плани інтернаціоналізації із конкретними показниками не сформовано
АК + ОК	Індикатор: Потужна діяльність установи в напрямку розвитку навичок володіння іноземними мовами студентами, викладачами та персоналом університету; освітня пропозиція включає 40 освітніх програм іноземними мовами, програми спільного / подвійного диплому та курси іноземними мовами на окремих факультетах	Індикатор: відсутні статистичні показники динаміки учасників програм, зокрема відповідно до гендерного, вікового, демографічного зрізів
АК	Індикатор: Керівництво університету надає організаційну та фінансову підтримку реалізації стратегічних положень політики інтернаціоналізації факультетам, які впроваджують інтернаціоналізовані освітні програми	Індикатор: Не здійснюється оцінювання економічної доцільності заходів щодо інтернаціоналізації роботи університету
СИСТЕМНИЙ АСПЕКТ		
	S3: Сформована система забезпечення процесу інтернаціоналізації по окремих факультетах	W3: Недостатнє залучення викладачів та студентів до формування та вдосконалення політики інтернаціоналізації університету
АК	Індикатор: Наявність ключових внутрішніх стейкхолдерів (керівник відділу міжнародних зв'язків, керівник підрозділу, що відповідає за білатеральне співробітництво, керівник підрозділу, що координує програму <i>Erasmus</i> , загальноуніверситетський координатор програми <i>Erasmus+</i> , <i>Erasmus+</i> координатори на факультетах)	Індикатор: пасивна участь студентів та викладачів в процесі розробки та прийняття інституційних документів щодо політики інтернаціоналізації університету
АК	Індикатор: Публічність внутрішньої політики інтернаціоналізації університету; представленість на сайті університету каталогу інтернаціональних програм та курсів (https://uniba.sk/en/international-relations/incoming-students/erasmus/course-catalogue/)	Індикатор: Відсутня публічна евалюація ефективності процесу провадження внутрішньої політики інтернаціоналізації університету (опитування студентів, викладачів, персоналу тощо)
АК + ОК	Індикатор: Наявний інститут координаторства іноземних студентів як система всебічної підтримки на рівні факультетів задля, зокрема, допомоги у формуванні такими студентами гнучких навчальних траєкторій	-

АК + ОК	Індикатор: Визнання результатів навчання, здобутих за кордоном; визнання навчальних компонентів для перезарахування студентам після завершення програм мобільності	-
АК + ОК	Індикатор: Реалізація університетом права визнання закордонних освітніх кваліфікацій; процедура фіксації навчальних досягнень студентів відповідає вимогам ECTS	-
ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ		
	Можливості	Загрози
АК + ОК	О1: За результатами реформи системи вищої освіти процес провадження освітніх послуг в університеті відповідає вимогам ЄПВО, що є підґрунтям для визнання дипломів, мобільності, реалізації можливості освіти впродовж життя, можливості використання міжнародних практик щодо розробки освітніх програм	Т1: Постійні зміни потреб у компетентностях випускників, обумовлені глобалізацією та європеїзацією
АК	О2: Залучення зовнішніх стейкхолдерів через співпрацю з міжнародними організаціями та фондами (<i>EUA, UNICA, UTRECHT NETWORK, DRC, CEI UniNet, IMHE, EUNIS, EDUCAUSE, EAIE, EARMA, VTLS User's Group, AIUTA, EFOS, EURAG, SYLFF</i>); участь у програмах <i>Erasmus+, VisegradFund, LLP/Comenius, Erasmus Mundus, CEEPUS, Aktion</i> тощо	Т2: Відсутність задокументованого підтвердження участі зовнішніх стейкхолдерів у забезпеченні реалізації політики інтернаціоналізації університету
АК + ОК + ДК	О3: Щорічне зростання кількості угод про співробітництво різного типу, зокрема, як бази для реалізації програм подвійного диплому (див. https://uniba.sk/en/international-relations/incoming-students/erasmus/interinstitutional-agreements/ , https://uniba.sk/en/international-relations/bilateral-agreements/partner-institutions/)	Т3: Питання якості провадження освітніх послуг відповідно до таких програм
АК + ОК	О4: Щорічне зростання кількості іноземних студентів, що в'їжджали відповідно до партнерських угод	Т4: Значна конкуренція на національному ринку освітніх послуг та в межах ЄПВО
АК + ДК	О5: Щорічне зростання кількості студентів, що виїжджали та в'їжджали для участі у конференціях та симпозиумах, брали участь у	-

	програмах професійного розвитку	
АК + ОК	О6: Щорічне зростання кількості студентів, які брали участь в програмі <i>Erasmus / Erasmus+ (inbound / outbound)</i>	-
АК + ОК + ДК	О7: Динаміка кількості викладачів та представників адміністрації щодо участі у конференціях, програмах професійного розвитку	Т6: Відсутні статистичні показники ефективності процесу
АК + ОК	О8: Динаміка кількості викладачів та представників адміністрації щодо участі в програмі <i>Erasmus / Erasmus+ (inbound / outbound)</i>	-
АК + ОК + ДК	О9: Залучення до навчального процесу та науково-дослідної роботи фахівців з міжнародних організацій та освітніх установ відповідно до партнерських угод	-
АК	О10: Сприятливе толерантне середовище щодо расових, культурних, релігійних, гендерних відмінностей	-
АК	О11: Формування законодавчої бази у сфері вищої освіти, що стимулюватиме ЗВО активізувати процес інтернаціоналізації своєї діяльності	Т10: Відсутність затвердженого порядку зовнішнього оцінювання процесу інтернаціоналізації вищої освіти

Висновки. Стратегічний менеджмент діяльності Університету імені Коменського в Братиславі щодо імплементації інституційної політики інтернаціоналізації реалізується відповідно до положень стратегічних документів університету. Територіальне розташування університету та значний досвід міжнародної діяльності ще за часів відсутності, як і у кейсах Варшавського, Ягеллонського та Карлового університетів, терміну *інтернаціоналізація* закономірно, як і у випадку з названими установами, результують у лідируючу позицію університету в міжнародних рейтингах. Частотність посилок на компоненти освітнього процесу дорівнює: адміністративний компонент (АК) – 24 посилення, освітній компонент (ОК) – 16 посилення, дослідницький компонент (ДК) – 6 посилення, що свідчить про наявність інтенсивної адміністративної підтримки процесу інтернаціоналізації в університеті, яка є запорукою імплементації політики інтернаціоналізації закладу на освітньому та дослідницькому рівнях. Трансформації, які мали місце, починаючи від 1989 року, вплинули на діяльність установи, інтенсифікувавши інституційну політику інтернаціоналізації закладу відповідно до вимог Болонського процесу. Це підтверджено збільшенням кількості викладачів та студентів, які щорічно беруть участь у програмах мобільності, а також зростанням показників участі установи у міжнародних грантових проектах. Перспективним вважаємо здійснення компаративних розвідок з зазначеної проблематики на матеріалі роботи національних закладів вищої освіти Чеської та Польської Республік, оскільки ці країни рухалися відповідно до схожого вектору розвитку національних систем вищої освіти і почали цей рух майже одночасно.

Список використаної літератури та джерел:

1. Altbach P. G. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities / P. G. Altbach // *Studies in International Education*. – 1 (2006). – P. 290 – 305. Beelen J.

Redefining Internationalization at Home / J. Beelen // *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. – 2015. – P. 326.

2. Comenius University Official Site [Electronic resource] – Access mode : <https://uniba.sk/en/about/mission-statement/>

3. Damme D. Van. Quality Issues in the Internationalization of Higher Education. – 2001. – P. 415 – 441.

4. Knight J. Internationalization Re-Modelled: Definition, Approaches, and Rationales / J. Knight // *Journal of Studies in International Education*. – 8 (2004). – P. 5 – 31.

5. Maringe F. Globalization and Internationalization of Higher Education: An International Survey. – School of Education : University of Southampton Press, 2009. – P. 136.

6. Teichler U. The Changing Debate on Internationalization of Higher Education / U. Teichler // *Higher Education*. – Vol. 48. – 2004. – P. 5 – 26.

7. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution / Ed. Ph. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley // United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. – 2009. – P. 45.

8. UNESCO. Global Education Digest. – Montreal : UNESCO Institute of Statistics, 2008.

9. UNESCO. Trends in tertiary education: Sub-Saharan Africa [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/fsio-trends-tertiary-education-sub-saharan-africa-2010-en.pdf>.

10. UNESCO. International student mobility in tertiary education: Inbound internationally mobile students by country of origin [Electronic resource]. – Access mode : <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=171>.

11. UNESCO. Education: Outbound mobility ratio by host region [Electronic resource]. – Access mode : <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=174>.

12. UNESCO. Global flow of tertiary-level students [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>.

13. UNESCO. Table A: Education: Inbound internationally mobile students by continent of origin [Electronic resource]. – Access mode : <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=169>.

14. UNESCO. Table B: Education: Outbound internationally mobile students by host region [Electronic resource]. – Access mode : <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=172>.

References:

1. Altbach P. (2006) The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities, in *Studies in International Education*, Vol. 1, 290 – 305. (in Eng.)

2. Beelen J. (2015) Redefining Internationalization at Home, in *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Palgrave Macmillan, 326. (in Eng.)

3. Comenius University Official Site. Access mode: <https://uniba.sk/en/about/mission-statement/>. (in Eng.)

4. Damme D. Van. (2001) Quality Issues in the Internationalization of Higher Education. Springer, 415 – 441. (in Eng.)

5. Knight J. (2004) Internationalization Re-Modelled: Definition, Approaches, and Rationales, in *Journal of Studies in International Education*, Vol. 8, 5 – 31. (in Eng.)

6. Maringe F. (2009) Globalization and Internationalization of Higher Education: An International Survey. University of Southampton Press, 136. (in Eng.)

7. Teichler U. (2004) The Changing Debate on Internationalization of Higher Education, in *Higher Education*, Vol. 48, 5 – 26. (in Eng.) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, Ed. Ph. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 45. (in Eng.)

8. UNESCO. (2008) Global Education Digest. Montreal, UNESCO Institute of Statistics.

(in Eng.)

9. UNESCO. Trends in tertiary education: Sub-Saharan Africa. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/fsio-trends-tertiary-education-sub-saharan-africa-2010-en.pdf>. (in Eng.)

10. UNESCO. International student mobility in tertiary education: Inbound internationally mobile students by country of origin. Retrieved from <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=171>. (in Eng.)

11. UNESCO. Education: Outbound mobility ratio by host region. Retrieved from <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=174>. (in Eng.)

12. UNESCO. Global flow of tertiary-level students. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>. (in Eng.)

13. UNESCO. Table A: Education: Inbound internationally mobile students by continent of origin. Retrieved from <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=169>. (in Eng.)

14. UNESCO. Table B: Education: Outbound internationally mobile students by host region. Retrieved from <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=172>. (in Eng.)

Myhovich I. Aspect of transformation of the national system of higher education of slovak republic (on the basis of work of comenius university in bratislava)

Introduction. The article outlines main directions of the institutional policy of internationalization for higher educational institutions based on the example of Comenius University in Bratislava (unit of analysis for institutional vector of internationalization of the national system of higher education in Slovak Republic). The process of internationalization is being viewed as a process of cooperation with state authorities, university leaders, faculty and students from different countries to support the international component of higher education. The research is carried out taking into consideration three components of the national system of higher education – educational, research and administrative. As a working hypothesis the following statement has been outlined – the degree of the development of institutional policies for internationalization of HEIs depends on the institutional culture of an institution, which in its turn is partly shaped by the influence of geographical location features – territorial boundaries with neighboring countries, as well as on the economic potential of the region of localization. Taking into account the concept of a common European higher education and research area for EU countries, the analysis has allowed to come to a conclusion that those higher educational institutions that fully support the promotion of the international vector of their activities, both in the process of providing educational services and in research work, are highly competitive in the world of present-day higher education.

Purpose of the article is to analyze the institutional aspect of transformation of the national system of higher education of Slovak Republic based on the study of institutional internationalization policy of Comenius University in Bratislava.

Results. Strategic internationalization management of Comenius University in Bratislava is realized in accordance with the provisions of the University's strategic documents. Territorial placement of the university and considerable experience of international activity, as in cases of Warsaw, Jagiellonian or Charles Universities, result in the leading position of Comenius University in Bratislava in international rankings. SWOT analysis of the institutional policy of internationalization gives the following: the frequency of references to components of educational process equals to: administrative component – 24 references, educational component – 16 references, research component – 6 references, indicating intensive administrative support for internationalization process at the university. Institutional transformations that have taken place since 1989 have had an impact on the institution's activities, intensifying the institutional policy of internationalizing in accordance with the requirements of the Bologna Process. This is confirmed by the increase in the number of teachers and students who participate annually in mobility programs, as well as by the increase in participation rates in international projects.

Originality of the paper lies in the fact that it focuses on changes in institutional patterns of

higher education management in Slovak Republic that have taken place before and during the Bologna Process (on the basis of the analysis of work of the leading higher educational institution of the country – Comenius University in Bratislava).

Conclusion. Based on the mentioned higher education institution case study the impact of historical transformations taken place in the national system of higher education after 1989 and transnational institutional networking have been presented. The comparative perspective is considered to be promising, particularly the analysis of work of the national higher education institutions of Czech Republic and the Republic of Poland, as these countries followed similar direction of development of their national higher education systems.

*Одержано редакцією 15.10.2018
Прийнято до публікації 19.10.2018*

УДК 37.013.78

DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-75-79

МИХАЛЬЧУК Олена Олександрівна,кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки вищої школи і освітнього
менеджментуЧеркаського національного університету імені
Богдана Хмельницького**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У статті комунікативну культуру керівника закладу дошкільної освіти схарактеризовано як властивість особистості, яка проявляється в потребі взаємодіяти з іншими суб'єктами, цілісності та індивідуальності, творчому потенціалі керівника, в його здатності підтримувати доброзичливе відношення до оточуючих суб'єктів. Акцентовано увагу на тому, що комунікативна культура визначає наявність у кожного фахівця певних особистісних якостей, умінь і навичок, які забезпечують досягнення цілей у міжособистісній взаємодії з іншими людьми, дають змогу адаптуватися до нової системи взаємин у педагогічному колективі тощо.

Ключові слова: культура, комунікація, комунікативна культура, керівник закладу дошкільної освіти, комунікативні уміння.

Постановка проблеми. Нині сучасне суспільство висуває вимоги, які потребують переосмислення професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти. Держава потребує фахівців, які здатні успішно розв'язувати проблеми освітньої галузі, які володіють творчим критичним мисленням та ефективно забезпечують високу якість надання освітніх послуг.

Необхідною умовою успішної професійної діяльності сучасного керівника закладу дошкільної освіти – є постійна взаємодія з дітьми, педагогічним колективом, батьками тощо. І, тому, спілкування виступає головним інструментом професійної діяльності, яка органічно пов'язана з володінням різними техніками спілкування. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що питання підготовки керівників для закладів освіти досліджували такі науковці, як: О. Боднар, Л. Даниленко, Т. Десятов, Г. Єльнікова, В. Зверева, Л. Калініна, Л. Карамушка, Н. Коломінський, В. Маслов, Л. Онищук, В. Пікельна, В. Терентьев та багато інших.

Проблема комунікативної культури знаходиться в центрі наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, які у своїх працях підкреслюють специфіку та особливості комунікативної культури як прояв професіоналізму, визначають структуру і зміст комунікативності, де спілкування є домінуючим компонентом, необхідним у педагогічному процесі, пропонують методик управління процесом формування комунікативної культури в освітній системі (Т. Донченко, Л. Мацько, В. Мельничайко, А. Нікітіна, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Л. Струганець, Г. Шелехова та багато інших).

Мета – окреслити основні теоретичні аспекти комунікативної культури керівників закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Нині для сучасного керівника закладу дошкільної освіти недостатньо правильно говорити та писати, необхідно ще вміти вживати слова та вирази відповідно до комунікативної ситуації, дотримуючись точності, логічності, доречності, багатства та різноманітності мовлення [1].

Важливе місце в сучасній освіті належить комунікативній культурі, яка визначає наявність у кожного фахівця певних особистісних якостей, умінь і навичок, які забезпечують досягнення цілей у міжособистісній взаємодії з іншими людьми, дають змогу адаптуватися до нової системи взаємин у педагогічному колективі тощо.

Комунікативна культура – це явище, в основі якого лежить дотримання мовної норми, як складової на фонетичному, лексичному, словотворчому, граматичному рівнях [2].

Термін «культура» походить від латинського *cultura* – обробка, виховання, освіта. Одне із загальних визначень поняття культури – це сукупний результат продуктивної діяльності людей, а також сам процес творення матеріальних і духовних цінностей [3].

Культура, як зміст і певна характеристика життєдіяльності людини та суспільства, багатогранна. Тому розглядаючи її сутність, структуру, специфіку можливі різні підходи. Наслідком багатовимірності поняття культури є велика кількість її визначень (нині у науковій літературі їх налічується близько 500 варіантів). Основними визначеннями поняття культури можна назвати ті, що можуть слугувати теоретичною основою розв'язання завдань з формування комунікативної культури керівника закладу дошкільної освіти, а саме [4]: визначення комунікативної культури як важливої функції загальної культури, яка включає форми і способи спілкування, передачу інформації на основі традицій, досвіду, норм поведінки, що накопичений людьми, поколіннями, етносами, епохами тощо. Прихильниками цього підходу є В. Андрущенко, В. Омельченко, О. Салтовський та інші вчені; уявлення про комунікаційну культуру як специфічну діяльність людини через свідоме осмислення власних дій та вчинків розглядають Ю. А. Жданов, М. С. Каган, Дж. Лалл, Д. Томпсон, Д. Чейні та інші автори; аксіологічне трактування культури, як системи матеріальних і духовних цінностей, створених людиною в процесі суспільно-історичної практики відображено у працях В. Андрущенка, М. Михальченка, В. Молодиченка, В. Огнев'юка, Т. Троїцької та інших філософів.

Як відомо, між рівнем освіченості, загальної культури і рівнем мовної культури є чітка залежність. Необхідно зазначити, що спілкування – це один з головних показників культури керівника в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Тому, уміння продуктивно й безконфліктно спілкуватися – не тільки важлива професійна якість сучасного керівника, але й необхідна складова загальної культури людини.

Дослідження проблеми формування комунікативної культури керівника закладу дошкільної освіти визначають різні підходи до розкриття змісту та сутності цього феномена. Науковець С. Сарновська вважає, що поняття «комунікативна культура» логічно пов'язує такі ознаки спілкування, як взаємодія, стосунки, відносини, контакти, обмін, взаєморозуміння, в певну систему, що дозволяє визначити спілкування як цілісне суспільне і духовне, в тому числі психологічне і моральне утворення. С. Сарновська визначає зміст поняття «комунікативна культура» як специфічний прояв соціальної культури, що характеризується «людським виміром» суспільних і міжсуб'єктних відносин і переслідує мету взаємозбагачення індивідів засобами інформаційного обміну, взаємотрансляції знань, розповсюдження позитивного життєвого досвіду спільного існування [5].

Проблему формування комунікативної культури у контексті соціального виховання, розглядає Л. Сайфутдінова. На її думку, комунікативна культура виявляється у специфічних способах спілкування і діяльності, які створюються на основі ієрархічної структури мотивів [6]. Ефективність професійної діяльності керівника значною мірою зумовлена не тільки здібностями людини, індивідуальними стійкими якостями особистості, рівнем сформованості професійних умінь та навичок, але й «суб'єкт – суб'єктними» відносинами, які необхідні в даному виді діяльності.

Багато науковців розглядають комунікативну культуру як багатопланове явище установа і розвитку зв'язків з людьми, що передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, спрямування і взаєморозуміння між суб'єктами

спілкування; регулятор поведінки, гарант шанобливого ставлення особистості до інших, їх розуміння, терплячості та взаємоповаги; один із механізмів гармонізації особистих і громадських інтересів [7].

Комунікативна культура керівника закладу дошкільної освіти – це динамічне особистісне утворення, яке концентрує в собі мистецтво мовлення й слухання, об'єктивного сприйняття й правильного розуміння, сприяє побудові гуманних взаєностосунків і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів. Комунікативна культура передбачає також високі моральні якості керівника.

Складовою частиною професійної культури сучасного керівника закладу дошкільної освіти – є саме комунікативна культура. У той же час, комунікативна культура – поняття більш широке, оскільки характеризує активність особистості і поза сферою професійних інтересів.

Розглядаючи комунікативну культуру керівника закладу дошкільної освіти як здатність встановлювати правильні взаєностосунки, налагодити продуктивне спілкування і взаємодію з колективом, необхідно виділити серед її складових власне комунікативну: досконалість комунікативних навичок, умінь (як вербальних, так і невербальних), культуру і змістовність мовлення [8].

Як складова частина культури комунікативної, культура мовлення керівника закладу дошкільної освіти виражається в бездоганному додержанні мовних норм, у вмінні знайти точний, зрозумілий, доцільний засіб висловлення власних думок і почуттів. Багатство, чистота, виразність, ясність і зрозумілість для співрозмовника, точність і правильність – основні вимоги щодо мовлення керівника закладу дошкільної освіти. Відсутність мовних штампів, зайвих слів, слів-паразитів є беззаперечним свідченням не лише культури мовлення керівника, а й засобом підтвердження його ерудованості. Нерозбірливість висловлювань, недоречна багатослівність – здатні звести нанівець найкращі задуми керівника і призвести до втрати авторитету.

Основу комунікативної культури керівника закладу дошкільної освіти формують комунікабельність, комунікативні якості та комунікативні вміння [9]. Під комунікабельністю розуміють такі риси особистості, які дають їй змогу легко вступати в контакт з іншими людьми і відчувати задоволення від спілкування з ними.

Комунікативні якості є первісними рисами характеру; внутрішньою основою для утворення інтелектуальних, вольових та емоційно-мотиваційних властивостей людини; базисом для організації продуктивного процесу спілкування. Під комунікативним умінням керівника закладу дошкільної освіти розуміють цілий комплекс професійних умінь, що дозволяють ефективно реалізовувати процес професійного спілкування, а саме: уміння соціальної перцепції (уміння сприймати й розуміти партнерами один одного); уміння саморегуляції (уміння керувати собою на основі сприймання актів власної поведінки та власних психічних процесів); уміння вербального (мовного) і невербального (немовного) контактів; уміння «читати» по обличчю й адекватно моделювати особистість співрозмовника; уміння «подавати себе» в спілкуванні й оптимально будувати власну мову в психологічному плані.

Уміння говорити полягає у відсутності помилок у вимові, у правильному доборі й наголошенні слів, у відсутності штапованих стереотипних фраз, у багатстві професійного словника керівника, у вмінні точно формулювати власні думки й викладати їх доступно для співрозмовника мовою. Значно доповнюють вербальний контакт невербальні засоби спілкування: міміка, жести, рухи тіла, інтонаційні характеристики голосу, просторова організація спілкування [10]. Вони нерозривно поєднані з психічним станом керівника, посилюють емоційну виразність сказаного, підтримують психологічну близькість між співрозмовниками, виступають як показник статусно-рольових стосунків та є більш правдивими, ніж слова.

Для формування комунікативної культури керівника закладу дошкільної освіти необхідно створювати сприятливі дидактичні умови, використовувати особистісну

індивідуалізацію, що вимагає врахування контексту діяльності керівника, життєвого досвіду, сфери наукових інтересів, бажань, духовних потреб, світогляду, статусу особистості в колективі.

Висновки. Отже, ми розглядаємо комунікативну культуру керівника закладу дошкільної освіти як властивість особистості, яка проявляється в потребі взаємодіяти з іншими суб'єктами, цілісності та індивідуальності, творчому потенціалі керівника, в його здатності підтримувати доброзичливе відношення до оточуючих суб'єктів. Рівень комунікативної культури керівника закладу дошкільної освіти залежить від рівня його загального розвитку, світогляду, наявності різнобічних знань, сформованості певних моральних принципів.

Список використаної літератури та джерел:

1. Лебеденко Т.А. Загальнолюдські цінності в духовному розвитку особистості / Т.А. Лебеденко // Виховна робота. – 2010. – № 10. – С. 44-47.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Київ, 1990. – 280 с.
4. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світогляд. аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – Київ : Знання України, 2002. – 578 с.
5. Бацевич Ф. С Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С Бацевич. – Київ : Академія, 2004. – 342 с.
6. Сагач Г. М. Мистецтво ділової комунікації : навчальний посібник / Г. М. Сагач. – Київ : Київ. ін-т. банкірів банку «Україна», 1996. – 180 с.
7. Заболотська О. О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці / О. О. Заболотська. – Херсон : Айлант, 2006. – 304 с.
8. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика / М. І. Пентилюк. – Київ, 1994. – 215 с.
9. Русанівський В. М. Культура української мови / В. М. Русанівський. – Київ: Либідь, 1990. – 306 с.
10. Чмут Т. К. Шляхи розвитку культури спілкування студентів вищих навчальних закладів : навчальний посібник / Т. К. Чмут. – Київ : Основа, 2002. – 380 с.

References:

1. Lebedenko T.A. (2010) Common to all mankind values in spiritual development of personality. Educator work, 10, 44-47. (in Ukr.).
2. Bekh I.D. (2003) *Education of personality*. Kyiv, Lybid. (in Ukr.).
3. Babych N. D. (1990) *Bases of speech culture*. Kyiv. (in Ukr.).
4. Andrushenko V., Huberskii L., Mykhalchenko M. (2002). *Culture. Ideology. Personality*. Kyiv. (in Ukr.).
5. Bazevich Ph. (2004). *Bases of communicative linguistics*. Kyiv, Academy. (in Ukr.).
6. Sagach G.M. (1996). *Art of business communication*. Kyiv. (in Ukr.).
7. Zabolotska O.O. (2006) *Formation of individuality of future teachers-philologists in professional training*. Kherson, Plant.
8. Pentyluk M.I. (1994) *Culture of speech and stylistics*. Kyiv. (in Ukr.).
9. Ruslanivskii V. M. (1990). *Culture of Ukrainian speech*. Kyiv, Lybid. (in Ukr.).
10. Chmut T.K. (2002). Ways of development of communicative culture of students of higher educational establishments. Kyiv, Osнова. (in Ukr.).

Mykhalchuk O. Features of formation of communicative culture of directors of preschool educational establishments

Introduction. The state needs specialists, who are able successfully to work out the problems of educational industry, which own creative critical thought and effectively provide high quality of educational services. By the necessary condition of successful professional

activity of modern director of preschool educational establishment – there is the permanent co-operating with children, pedagogical staff, by parents, etc. And, that is why, communication comes forward the main instrument of professional activity which is organically related to the domain of different technicians of communication.

Purpose. The purpose of the article is to outline some theoretical aspects of communicative culture of the directors of preschool educational establishments.

Results. An important place in modern education belongs to the communicative culture which determines a presence for every specialist of certain personality qualities, abilities and skills which provide achievement of aims in the interpersonality co-operating with other people, enable to adapt oneself to the new system of mutual relations in a pedagogical staff.

Communicative culture is a phenomenon of development of connections with people, that foresees an exchange of information, certain tactic and strategy of co-operation, direction and mutual understanding between the subjects of communication; regulator of conduct, guarantor of deferential relation of personality to other, their understanding, patience; one of mechanisms of harmonization of the personal and public interests.

Communicative culture of the director of preschool educational establishment is the dynamic personality phenomenon, which concentrates in itself the art of broadcasting and listening, objective perception and correct understanding, instrumental in the construction of humane mutual relations to achievement of effective co-operation on the basis of general interests. A communicative culture foresees high moral qualities of the director also.

Conclusion. Consequently, we considered the communicative culture of the director of preschool educational establishment as property of personality, which shows up in a necessity to co-operate with other subjects, integrity and individuality, creative potential of the director, in his/her ability to support benevolent attitude toward surrounding subjects. The level of communicative culture of the director of preschool educational establishment depends on the level of general development, world view, presence of scalene knowledge, formation of certain moral principles.

Key words: culture, communication, communicative culture, director of preschool educational establishment, communicative abilities.

*Одержано редакцією 24.10.2018
Прийнято до публікації 31.10.2018*

УДК 37.04:51

DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-80-88

НАЗАРЕНКО Галина Анатоліївна

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, проректор КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті висвітлено результати здійсненого дослідження потенційних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку професійної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти. Досліджено погляди сучасних учених стосовно змісту і структури поняття «професійна компетентність педагога». Представлено професійно значущі цифрові ресурси та віртуальні педагогічні спільноти Черкаського освітянського порталу, які надають можливість для ефективного професійного самопізнання, саморозвитку та самореалізації вихователів закладів дошкільної освіти на основі задоволення їхніх освітніх потреб засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: вихователь; заклад дошкільної освіти; професійна компетентність; інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), професійне самопізнання; професійний саморозвиток; професійна самореалізація.

Постановка проблеми. Модернізація української системи освіти висуває нові вимоги до професійної компетентності педагогічних працівників як необхідної умови підвищення якості освітнього процесу. Концепція Нової української школи спрямовує зусилля педагогічних працівників України на побудову особистісно орієнтованої моделі освіти, у відповідності до якої максимально враховуються здібності, потреби та інтереси кожної особистості. Перед педагогами ставиться завдання компетентного розв'язання професійних завдань, що виникають у реальних ситуаціях освітнього процесу, на основі ефективного використання фахових знань, особистого досвіду педагогічної взаємодії, професійно значущих цінностей і якостей [1].

Це положення у повній мірі стосується і дошкільної освіти: необхідність забезпечення високої якості навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку детермінує постійний розвиток професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, які повинні досконало знати сутність фахової педагогічної діяльності, розуміти складні зв'язки та відносини, що існують у ній, сучасні технології досягнення мети дошкільної освіти.

Особливого значення у процесі розвитку професійної компетентності вихователів набувають інформаційно-комунікаційні технології. Використання віртуальних соціальних сервісів нині стало цілком природною, звичною і поширеною щоденною діяльністю переважної кількості педагогів. Функціонування в Інтернет-просторі професійно значущих цифрових ресурсів, віртуальних педагогічних спільнот дедалі у більшій мірі надає можливість для ефективного професійного саморозвитку та самореалізації на основі задоволення власних освітніх потреб. Цей факт актуалізує необхідність дослідження потенційних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти.

Наразі у працях вітчизняних та зарубіжних учених висвітлено теоретичні засади систем відкритої освіти [2; 3], особливості використання сучасних інформаційно-комунікаційних, у тому числі – хмарних технологій в освітньому процесі [4; 5], розроблено практичні основи дистанційної освіти, зокрема методика проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів та технології розроблення дистанційних курсів у віртуальному навчальному середовищі [6; 7], досліджено перспективи організації мобільного навчання на основі використання мобільних пристроїв, мобільних навчальних програм, безпроводного доступу [8], здійснено аналіз потенціалу сучасних програмних платформ для створення інституційних депозитаріїв [9].

У контексті досліджуваної проблеми особливо значущою є наукова праця М. Кириченка, В. Олійника, О. Отич, які здійснили SWOT-аналіз розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в умовах інтеграції в європейський інформаційний освітній простір, а також окреслили перспективи інформатизації вітчизняної післядипломної освіти та перетворення її на відкриту систему. Цілком погоджуємось із висновками названих учених про те, що ефективна організація післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій має забезпечувати варіативність, гнучкість, здатність створювати оптимальні умови для індивідуалізації освітнього процесу на засадах поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти [10, с. 33-36].

Слід зауважити, що у наукових дослідженнях останніх років здійснено аналіз стратегії європейської політики щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у підвищенні якості роботи вчителя, подано характеристику освітніх професійних спільнот та мереж, електронних ресурсів і платформ, що призначені для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у країнах Європи, зокрема – у Великій Британії, Латвії, Литві, Естонії, Норвегії, Нідерландах, Словенії [11], розглянуто проблему використання ресурсів електронних бібліотек як необхідного інструменту для осучаснення змісту і технологій професійної підготовки педагогів [12], презентується досвід створення модульної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що забезпечує якісне опанування сучасних ІКТ і педагогічних технологій для подальшого їх застосування у наданні освітніх послуг, розробці якісного цифрового контенту як інструменту суттєвого підвищення якості освітнього процесу [13].

За нашими переконаннями, системне й комплексне використання названих вище потенційних можливостей ІКТ сприятиме більш ефективному професійному саморозвитку педагогічних працівників, зокрема – вихователів закладів дошкільної освіти. Здійснений нами аналіз наукових праць Г. Беленької [14], В. Горленко [15], Н. Мельник [16], Х. Шапаренко [17] та інших учених у галузі дошкільної освіти дає змогу констатувати увагу дослідників до окремих аспектів використання інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності закладів дошкільної освіти. Утім проблема використання потенціалу сучасних ІКТ у післядипломному професійному розвитку вихователів закладів дошкільної освіти доки що не знайшла належного відображення в роботах вітчизняних учених.

З огляду на зазначене, **метою** статті є висвітлення результатів дослідження потенційних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, які забезпечуватимуть можливості для професійного самопізнання, саморозвитку та самореалізації на основі індивідуалізації формальної, неформальної та інформальної післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Звернення до наукових праць сучасних вчених у галузі дошкільної педагогіки, по-перше, уможливило узагальнення теоретичних знань стосовно сутності та структури поняття «професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти», а по-друге, дозволило визначити пріоритетні аспекти професійного розвитку вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у системі післядипломної освіти.

Було з'ясовано, що термін «професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти» трактується вченими як:

- розуміння методології дошкільної педагогіки та її зв'язку з іншими галузями наук, фахові знання з теорії та методики дошкільної освіти; бачення перспективи, новітніх технологій і методів, уміння прогнозувати, застосовувати різні методи самоконтролю й самопізнання, методи наукових досліджень з метою отримання реальних знань про себе і свою професійну діяльність, прагнення до самовдосконалення, бажання підвищити свій фаховий і професійний рівень (Мельник Н., [16]);

- здатність ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність на основі фахових знань, умінь і досвіду, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей (Беленька Г., [14]);

- розуміння суті завдань дошкільної педагогіки; знання перспективного та інноваційного досвіду у сфері дошкільної освіти та активне його впровадження; уміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам фахової діяльності; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність здійснювати самооцінку професійної діяльності та рівня власної професійної компетентності; готовність до професійного розвитку та саморозвитку (Шапаренко Х., [17]).

За результатами дослідження практики організації післядипломної педагогічної освіти було з'ясовано, що в рамках науково-пошукового проекту «Вимоги до професійної діяльності

педагогічних працівників», що за організаційно-фінансового сприяння Світового банку та МОН України протягом 2009-2010 років, який здійснювався науково-педагогічними працівниками Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників у співпраці з науковцями Миколаївської, Донецької та Харківської областей, було розроблено та розміщено на Черкаському освітянському порталі (<http://oipop.ed-sp.net/node/600>) «Професійно-кваліфікаційну характеристику вихователя дошкільного навчального закладу на основі компетентнісного підходу».

Аналіз означеної професійно-кваліфікаційної характеристики дає підстави для висновку про те, що професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти структурно складається із трьох основних блоків компетентностей: *базових (педагогічних), загальнофахових та спеціальнофахових компетентностей*.

Своєю чергою, компонентами *базової (професійної) компетентності* вихователя закладу дошкільної освіти визначено: *здатність до реалізації функцій професійно-педагогічної діяльності* (готовність застосовувати засоби, прийоми, технології щодо мотивації та стимулювання суб'єктів дошкільної освіти; спроможність визначати стратегічні, тактичні, оперативні цілі дошкільної освіти, планувати процеси для досягнення бажаних результатів, добирати доцільні методи, форми, засоби педагогічної діяльності; спроможність конструювати педагогічні заходи, розробляти методичне забезпечення педагогічного процесу, здійснювати пошукову роботу, аналіз та узагальнення власного педагогічного досвіду; здатність оцінювати результати, засоби їх досягнення та визначати шляхи покращення якості дошкільної освіти), а також *соціальна* (здатність до життєдіяльності в суспільстві; взаємодії та праці в команді), *загальнокультурна* (здатність до розвитку культури особистості і суспільства в різних аспектах), *здоров'язбережувальна* (збереження фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я всіх учасників педагогічного процесу; застосування навичок здорового способу життя, гармонізації режиму праці та відпочинку; запобігання та попередження професійного стресу та вигорання), *громадянська* (активність у сфері суспільно-політичного життя в Україні, здатність до захисту прав і свобод учасників педагогічного процесу, виконання громадянських обов'язків) та *інформаційна* (здатність до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності та повсякденному житті, раціональне використання ІКТ при розв'язуванні завдань дошкільної освіти, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та обміном; здійснювати власний професійний розвиток за допомогою засобів ІКТ) *компетентності*.

Другий блок професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти представлений *загальнофаховими компетентностями*, компонентами яких є методологічні, фахово-теоретичні, нормативно-правові, загально-методичні та загально-технологічні *знання*; *методичні* (володіння різними методами, прийомами, методиками дошкільної педагогіки та вміння застосовувати їх у педагогічній практиці) та *технологічні* (здатність використовувати сучасні технології педагогічної діяльності та сучасні технічні засоби) *вміння*, а також *соціально-особистісні якості* (здатність до професійно-педагогічного співробітництва, прояв громадянських, моральних та професійних якостей). Третій блок професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти – «*Спеціально-фахові компетентності*» – вимагає наявності трьох аспектів *фахових знань*: *спеціально-теоретичних* (знання положень державного стандарту дошкільної освіти «Базовий компонент дошкільної освіти», вимог Базової програми розвитку дітей дошкільного віку «Я у Світі»; інструкцій з організації охорони життя і здоров'я дітей, техніки безпеки та життєдіяльності; сучасних досягнень педагогічної та психологічної науки і практики з дошкільного виховання), *спеціально-методичних* (знання методики дошкільної освіти, відомості про анатомію та фізіологію дітей, основи долікарської допомоги; елементарні основи дефектології та логопедії; знання критеріїв і показників розвитку дітей дошкільного віку; усвідомлення правил охорони життя та здоров'я дітей), *спеціально-технологічних* (знання про особливості застосування технологій розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку; сутність інноваційних технологій психолого-педагогічного проектування, психологічного супроводження процесу дошкільної освіти). Крім цього, вимогами спеціально-фахового блоку компетентностей вихователя є наявність *спеціально-методичних та спеціально-технологічних умінь* (вміння планувати, організовувати і здійснювати освітню та оздоровчу роботу задля забезпечення відповідного соціального, духовно-морального, фізичного і психічного розвитку на основі вивчення особливостей, інтересів та здібностей дітей; здійснювати діагностику

розвитку вихованця закладу дошкільної освіти; прогнозувати результати та здійснювати самоаналіз власної педагогічної діяльності; здатність використовувати сучасні технології дошкільної освіти та сучасні технічні засоби), спроможність реалізовувати *проектувальну та організаційну функції* стосовно дошкільної освіти, а також прояв *особистісно- педагогічних якостей* (гуманності, доброти, чуйності, справедливості, чесності, щирості, активності, цілеспрямованості, наполегливості, працелюбності, ініціативності, комунікабельності, самостійності, здатності до рефлексії, вимогливості, тактовності, емоційної стабільності та інших).

Враховання результатів теоретичного пошуку утвердило нас у розумінні *принципових вимог* до відбору інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових ресурсів для розвитку професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, а саме:

- доцільне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для сприяння *самодіагностиці рівня професійної компетентності* вихователів закладів дошкільної освіти, їхньому професійно-особистісному самопізнанню;

- забезпечення професійного *саморозвитку* вихователів закладів дошкільної освіти *на основі оптимального поєднання формальної, неформальної та інформальної післядипломної освіти* вихователів засобами ІКТ;

- розроблення професійно значущих цифрових ресурсів, налагодження функціонування віртуальних педагогічних спільнот для представлення результатів *професійної самореалізації* вихователів закладів дошкільної освіти.

Для задоволення освітніх потреб педагогічних кадрів у власному професійному розвитку створений Черкаський освітянський портал (<http://oipop.ed-sp.net/>) – сайт Комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради». Розглянемо потенційні можливості названого сайту для професійного розвитку вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Так, *самодіагностику* рівня своєї професійної компетентності вихователі мають змогу зробити завдяки використанню представленої вище «Професійно-кваліфікаційної характеристики вихователя дошкільного навчального закладу на основі компетентнісного підходу», розміщеної на Черкаському освітянському порталі. На основі професійного самоаналізу вихователі можуть зробити висновок про рівень власного професійного розвитку за кожним із показників базових (педагогічних), загальнофахових та спеціальнофахових компетентностей, які у своїй сукупності складають професійну компетентність. Крім цього, участь у роботі дистанційного Навчально-практичного центру самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення надає можливість вихователям закладів дошкільної освіти опанувати теоретичні основи педагогічної системи самопізнання, а також методіку особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності на засадах самопізнання.

Саморозвиток професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти забезпечується на основі оптимального поєднання формальної, неформальної та інформальної післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Так, один із сайтів Черкаського освітянського порталу забезпечує організацію *дистанційних курсів підвищення кваліфікації* вихователів закладів дошкільної освіти. Цей вид формальної післядипломної освіти забезпечує набуття вихователями нових компетентностей у межах професійної діяльності у галузі дошкільної освіти. Особлива увага приділяється оновленню змісту неперервного підвищення кваліфікації вихователів у відповідності до вимог суспільства до якості дошкільної освіти, з урахуванням новітніх досягнень світової та вітчизняної науки, а також освітніх потреб слухачів курсів.

Практико спрямовані програми курсів підвищення кваліфікації забезпечують набуття вихователями компетентностей зі спеціальності (предметної спеціальності або спеціалізації), педагогіки та психології, необхідних для:

- здійснення якісного процесу навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами;

- запровадження принципу дитиноцентризму та педагогіки партнерства;

- моніторингу педагогічної діяльності та аналізу педагогічного досвіду організації дошкільної освіти, проведення освітніх вимірювань;

- застосування освітніх технологій і методів дошкільної освіти, ефективних способів взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

З метою розвитку соціально-психологічної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти на Черкаському освітянському порталі організуються семінари-практикуми в режимі *on-line* «Саморегламентування поведінки і життєдіяльності», «Критичне й інноваційне мислення», «Досконалість міжособистісного спілкування»; «Розвиток інтраперсональних навичок». Це надає вихователям можливість краще усвідомити проблеми власного професійного розвитку, профілактики та подолання психологічних бар'єрів, проектування альтернативного сценарію свого професійного життя. Крім цього, у рамках дистанційних курсів підвищення кваліфікації слухачам пропонується опанувати «Технологію створення індивідуальної карти професійно-особистісного розвитку».

Результати дослідження дають змогу констатувати наявність на Черкаському освітянському порталі потужної системи неформальної післядипломної освіти, яка забезпечує професійний розвиток вихователів закладів дошкільної освіти на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Зокрема, активно функціонує *Віртуальна академія методичної освіти* як регіональна мережева система неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників, складовою якої є сайт «*Інтернет-школа професійної майстерності*», яка пропонує вихователям закладів дошкільної освіти опанувати дистанційні курси з актуальних проблем дошкільної освіти:

«Розвиток життєвої компетентності особистості дошкільника», «Формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку», «Психологічні засади диференційного підходу у педагогічній взаємодії», «Основи професійно-творчої самореалізації вихователя закладу дошкільної освіти», «Психологічна допомога дітям дошкільного віку з кризових сімей», «Інноваційні методики діагностичної роботи з сім'єю», «Інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами» та інші. Отже, вихователі мають можливість на вибір (відповідно до своїх фахових уподобань та рівня професійної компетентності) у дистанційному режимі опанувати сертифіковані вченою радою інституту спеціальні курси та отримати відповідний документ (сертифікат) про додаткову спеціалізацію.

Вихователі закладів дошкільної освіти, які лише розпочали свою професійну діяльність, мають змогу взяти участь у роботі «*Віртуальної школи професійного становлення молодого педагога*», структурними компонентами якої є Інтернет-скринька корисної інформації, дистанційний консультативний пункт з різних питань освітньої діяльності, віртуальний майстер-клас, експрес-опитування з різних проблем педагогічної діяльності педагогів-початківців; Інтернет-заходи в режимі он-лайн для молодих педагогів; дискусійний форум та інші.

З метою здійснення різних форм дистанційної *психологічної освіти* вихователів закладів дошкільної освіти на сайті «*Інтернет-школа психологічної грамотності*» пропонується опанувати дистанційний спеціальний курс «Особливості психічного розвитку дитини дошкільного віку: вікові кризи, основні новоутворення, провідні типи діяльності» та практикум «Розвиток емоційно-вольової саморегуляції учасників освітнього процесу», а також скористатись матеріалами для психологічного супроводу батьків дошкільників, зокрема відео-роліками для використання педагогами на батьківських зборах. Ці відео-роліки спрямовані на просвіту дорослих (батьків, найближчого соціального оточення дітей) щодо впливу на розвиток особистості дитини таких вагомих факторів, як психологічна атмосфера в сім'ї (взаємодії батьків один з одним, особливостей спілкування з дитиною), особистості самих батьків як прикладу для наслідування (особливості поведінки, висловлювань), засоби масової інформації та Інтернет-простір.

Ще один сайт Черкаського освітянського порталу – «*Інтернет-школа гуманної педагогіки*» – надає можливість вихователям опанувати педагогіку партнерства та техніки гуманно-особистісного підходу в освітній діяльності.

Значущий вплив на розвиток професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти здійснює їхня участь у навчальних тренінгах, семінарах-практикумах, вебінарах, майстер-класах, науково-методичних, методичних студіях та інших дистанційних формах підвищення кваліфікації у міжкурсовий період. Так, затребуваними для вихователів стали *вебінари в режимі он-лайн* з актуальних проблем освітньої діяльності: «Нова українська школа у реаліях інформаційного суспільства», «Використання можливостей мережевих аудіовізуальних сервісів у дистанційному навчанні», «Організація продуктивної діяльності дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти та сім'ї», «Кращі практики використання інтерактивних вправ в освітній діяльності» та інші.

Аналіз контенту Черкаського освітянського порталу засвідчив його значний потенціал для

організації інформальної освіти (самоосвіти), яка передбачає самоорганізоване здобуття вихователями закладів дошкільної освіти певних компетентностей. На порталі створено таке середовище, яке, по-перше, активізує самоосвітню діяльність вихователів, а по-друге, надає можливість для презентації педагогами результатів *професійної самореалізації*.

Так, допомогою вихователям у самостійному підвищенні кваліфікації є розділ сайту *«Науково-методичне забезпечення закладів освіти»*, де зібрані актуальні нормативні документи, нові науково-методичні та інформаційні матеріали. Повнотекстовий файловий архів розділу налічує 1877 цифрових ресурсів. Для вихователів закладів дошкільної освіти пропонуються Типові освітні програми для дітей дошкільного віку, Програми ранньої допомоги дітям з особливими освітніми потребами, методичні рекомендації, методичні комплекси, методичні посібники, збірки розробок занять, свят, розваг, тематичних тижнів, проектів для роботи з дошкільниками та їхніми батьками, а також інші методичні матеріали.

Можемо констатувати, що стимулом для саморозвитку педагогічними працівниками власної професійної компетентності є розділ Черкаського освітянського portalу *«Колекція цифрових ресурсів»*, який максимально повно забезпечує педагогів необхідними для якісного освітнього процесу додатковими ресурсами – наочними, дидактичними, інтерактивними засобами та інформаційними матеріалами з кожної галузі освіти. До колекції входять статичні, динамічні й інтерактивні цифрові ресурси, а саме: навчально- методичні, художні і наукові тексти; електронні посібники; педагогічні програмні засоби; мультимедійні презентації; мультимедійні, інтерактивні ігри та конкурси; аудіо та відео- файли; графічні зображення, фото, таблиці, графіки; дидактичні матеріали; цікаві фрагменти занять; мультимедійні проекти; авторські відеофільми; відео майстер-класи; цифрові копії художніх і науково-популярних фільмів та мультфільмів; словники, довідникова література тощо. Наголосимо, що всі цифрові ресурси колекції знаходяться у вільному доступі для кожного користувача України та світу. На сьогодні для дошкільної освіти файловий архів колекції налічує понад 900 цифрових ресурсів.

Для презентації результатів професійної самореалізації створений *Віртуальний педагогічний клуб «Дивограй дошкільної педагогіки»*, який надає можливість вихователям закладів дошкільної освіти презентувати власний досвід професійної діяльності шляхом участі в Інтернет-конференціях, вебінарах, а також розміщення відео-матеріалів, які демонструють певні професійні досягнення у галузі дошкільної освіти.

Крім цього, власні творчі напрацювання та інноваційні здобутки найбільш компетентні вихователі закладів дошкільної освіти мають змогу розмістити на таких сайтах Черкаського освітянського portalу, як *«Творчі майстерні освітян Черкащини»* та *«Педагогічна скарбничка освітян Черкащини»*.

До послуг вихователів закладів дошкільної освіти, які здійснюють самоосвітню діяльність – сайт *«Електронна бібліотека методичної літератури»*, який містить розроблені науково-методичними працівниками інституту повнотекстові видання та статті науково-методичного спрямування. Слід наголосити, що електронна бібліотека методичної літератури є відкритою бібліотекою і передбачає безкоштовний доступ читачів до науково-методичних видань з правом читати, завантажувати, копіювати, проводити пошук, посилатися на повнотекстові статті, тобто використовувати електронні видання із дотриманням авторських прав для власного професійного саморозвитку.

Висновки. Результати здійсненого дослідження підтвердили значний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. Зокрема, доведено, що оптимальне поєднання формальної, неформальної та інформальної післядипломної освіти створює умови для забезпечення вільного вибору вихователями власної траєкторії участі у різних формах професійного розвитку на основі використання технологій дистанційної освіти, у спільній професійній взаємодії та спілкуванні засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Отже, у повній мірі задовольняються освітні потреби вихователів закладів дошкільної освіти у їхньому професійному розвитку і, як наслідок, - потреби держави у кваліфікованих педагогах, здатних надавати якісну освіту та розбудовувати Нову українську школу.

Подальші дослідження вважаємо доцільним спрямувати на розроблення контенту Черкаського освітянського portalу, який би надавав можливість для спільної проектної діяльності вихователів з актуальних питань дошкільної освіти на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій, а також із пошуком шляхів більш широкого використання хмарних

технологій як інструменту підвищення ефективності професійного розвитку вихователів закладів дошкільної освіти.

Список використаної літератури та джерел:

- 1 Колегія МОН України (2016, жовтень 27). Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- 2 Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : Монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
- 3 Mahony S. Teaching Skills or Teaching Methodology? S. Mahony, E. Pierazzo // *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics* / Brett D. Hirsch, ed. – Cambridge: UK, Open Book Publishers, 2012.
- 4 Alemu B., «Integrating ICT into teaching-learning practices: Promise, challenges and future directions of higher educational institutes», *Universal Journal of Educational Research*, no. 3(3), pp. 170–189, 2015.
- 5 Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ / В. Ю. Биков // *Інформаційні технології в освіті* : Зб. наук. праць. – Вип. 10. – Херсон : ХДУ, 2011. – С.8–23.
- 6 Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*, (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- 7 Биков В., Кухаренко В. Технології розробки дистанційного курсу: навчальний посібник. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
- 8 Ткачук Н. Особливості впровадження мобільного навчання: перспективи, переваги та недоліки [Електронний ресурс] / Н. Ткачук // *Інформаційні технології і засоби навчання*. – 2018. – № 2(64). – С. 13-22. – Доступно: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1948/1320>.
- 9 Спирін О. М. Аналіз програмних платформ для створення інституційних репозитаріїв [Електронний ресурс] / О. М. Спирін, О. Р. Олексюк // *Інформаційні технології і засоби навчання*. – 2013. – № 2(34). – С. 101–115. – Доступно: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/821/604>.
- 10 Кириченко М., Отич О., Олійник В. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної освіти в інформаційному суспільстві. [Електронний ресурс] / М. Кириченко, О. Отич, В. Олійник // *Інформаційні технології і засоби навчання*. – 2018. – № 3(65). – С. 25-36. – Доступно: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2380/1358>
- 11 Гриценчук О. Європейський досвід розвитку цифрової компетентності вчителя в контексті сучасних освітніх реформ [Електронний ресурс] / О. Гриценчук // *Інформаційні технології і засоби навчання*. – 2018. – № 3(65). – С. 316-336. – Доступно: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2387/1359>
- 12 Кучерук О., Караман С., Караман О. Науково-освітні електронні бібліотеки у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників [Електронний ресурс] / О. Кучерук, С. Караман, О. Караман // *Інформаційні технології і засоби навчання*. – 2018. – № 3(65). – С. 152-165. – Доступно: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2403/1360>
- 13 Морзе Н., Буйницька О., Кочарян А., «ІК-компетентність викладачів та студентів як шлях до формування інформаційно-освітнього середовища університету», *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри*, Київ, Україна: Київський ун-т ім. Б.Грінченка, с. 151-196, 2015.
- 14 Беленька Г. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : [моногр.] / Г. Беленька. – Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 332с.
- 15 Горленко В. Інформаційно-комунікаційна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу: поняття та структура / В. Горленко // *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Педагогічні науки*. – 2016. – № 135. – С.157
- 16 Мельник Н. Професійна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті компетентнісної парадигми вітчизняної освіти: проблема визначення структури професійної компетентності // *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. – Випуск LXXIII. Том 1, 2016. – С.107-115
- 17 Шапаренко Х. Сутність професійної компетентності вихователів ДНЗ // *Наукові записки*

кафедри педагогіки. – Випуск XXXVII, 2014. – С.357-365.

References:

1. Kolehiiia MON Ukrainy (2016, zhovten 27). *Conception "New Ukrainian school"*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (in Ukrainian).
2. Bykov, V. (2009). *Organizational System Models of Open Education* (Monograph). K. : Atika. (in Ukrainian).
3. Mahony S. Teaching Skills or Teaching Methodology? S. Mahony, E. Pierazzo // *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics* / Brett D. Hirsch, ed. – Cambridge: UK, Open Book Publishers, 2012. (in English).
4. Alemu B., –Integrating ICT into teaching-learning practices: Promise, challenges and future directions of higher educational institutes, *Universal Journal of Educational Research*, no. 3(3), pp. 170–189, 2015. (in English)
5. Bykov, V. (2011). Cloud computing technologies, ICT outsourcing and new functions of ICT departments of educational and scientific institutions. In V. Bykov. *Information Technologies in Education: Collection of Scientific Papers* (pp. 8-23). Kherson: Kherson State University. (in Ukrainian).
6. Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*, (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. (in English).
7. Bykov, V., & Kuhkarenko, V. (2008). *Technology for developing a distance course: tutorial*. K. : Міленіум. (in Ukrainian).
8. Tkachuk, H. (2018). Features of the introduction of mobile learning: prospects, advantages and disadvantages. *Information technologies and teaching aids*, v.64, 2, 13-22. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1948/1320>. (in Ukrainian).
9. Spirin O. Analysis software platform for the creation of institutional repositories [online] / O. M. Spirin, O. R. Oleksjuk // *Information technology and learning tools*. – 2013. – # 2(34). – С. 101–115. – Available from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/821/604>. (in Ukrainian)
10. Kyrychenko, M., Otych, O., & Oliynyk, V. (2018). Problems and prospects of postgraduate education development in the information society. *Information technologies and teaching aids*, v. 65, 3, 25-36. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2380/1358>. (in Ukrainian).
11. Hrytsenchuk, O., Ivaniuk, I., Kravchyna, O., Malytska, I., Ovcharuk, O., & Soroko, N. (2018, July). European experience of developing a teacher's digital competence in the context of modern educational reforms. *Information technologies and teaching aids*, v. 65, 3, 316-336. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2387/1359>. (in Ukrainian).
12. Kucheruk, O., Karaman, S., Karaman, O. (2018, July). Scientific and educational digital libraries in the professional training of future language and literature teachers. *Information technologies and teaching aids*, v. 65, 3, 152-165. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2403/1360>.
13. Morze, N., Buinytska, O. (2017, June). Improving information and communication competence of teaching staff as a key requirement of the quality of the educational process. *Information technologies and teaching aids*, v. 59, 3, 189-200. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1667/1184>. (in Ukrainian).
14. Belenka, H. (2011). *Formation of professional competence of the modern kindergarten teacher* (Monograph). K.: Boris Grinchenko University. (in Ukrainian). Horlenko, V. (2016). Information and communication competence of the teacher of preschool educational institution: concept and structure. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 135, 157-161. Retrieved from http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2538. (in Ukrainian).
15. Melnyk, N. (2016). Professional training of teachers of preschool educational institutions in the context of national education competency paradigm: the problem of determining the structure of professional competence. *Pedagogical sciences: a collection of scientific works*, LXXIII, 1, 107-115. (in Ukrainian).
16. Shaparenko, Kh. (2014). The essence of the professional competence of preschool teachers. *Scientific notes of the Department of Pedagogy*, XXXVII, 357-365. (in Ukrainian).

Nazarenko H. Development of professional competence of preschool educational institutes' teachers by means of information and communication technologies

Introduction. Information and communication technologies are becoming increasingly important in the development of the professional competence of educators. The use of virtual social services has now become a quite natural, habitual and widespread day-to-day activity for the vast majority of educators.

Functioning of professionally meaningful digital resources and virtual pedagogical communities in the Internet space more and more gives an opportunity for the effective professional self-development and self-realization on the basis of satisfying their own educational needs. This fact actualizes the problem of using information and communication technologies for the development of professional competence of preschool teachers.

The **purpose** of the article is to highlight the results of research on the potential of information and communication technologies for the development of preschool teachers' professional competence, which will provide opportunities for their professional self-knowledge, self-development and self-realization on the basis of individualization of formal, non-formal and informal postgraduate education.

Results. The study summarizes the views of contemporary scholars on the content and structure of the concept of "professional competence of the teacher".

The results of the research confirmed the significant potential of information and communication technologies for the development of professional competence of preschool teachers. In particular, it has been proved that the optimal combination of formal, non-formal and informal postgraduate education creates conditions for the free choice of educators of their own trajectory of participation in various forms of professional development, based on the use of distance education technologies along with professional interaction and communication by means of information and communication technologies. Thus, the educational needs of preschool teachers in their professional development and, as a consequence, the needs of the state in the qualified teachers who are able to provide high-quality education and develop the New Ukrainian School are fully met.

The **originality** of the study is to highlight the potential of professionally meaningful digital resources and virtual pedagogical communities of the Cherkasy Education Portal, which provide an opportunity for effective professional self-knowledge, self-development and self-realization of teachers of pre-school establishments on the basis of satisfying their educational needs by means of information and communication technologies.

Keywords: educator; pre-school educational institution; professional competence; information and communication technologies, professional self-knowledge; professional self-development; professional self-realization.

*Одержано редакцією 12.10.2018
Прийнято до публікації 26.10.2018*

УДК 378.1:355.232.2

DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-89-95

ЧЕРЕПАНЯ Марія Тарасівна,

асистент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКОГО ТА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ
В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ
В ЗАКАРПАТТІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ**

Процес формування професійної компетентності управлінського та педагогічного персоналу інтернатних закладів у Закарпатті першої половини ХХ століття відбувався паралельно з процесом становлення закладів інтернатного типу. Залежність від територіальної підпорядкованості зумовила послідовність етапів у цьому процесі: створення нормативно-правової бази для функціонування державних закладів інтернатного типу (I етап); удосконалення системи освітньо-виховної роботи у закладах інтернатного типу (II етап); поширення впливу на розвиток інтернатної освіти релігійних та громадських організацій (III етап).

Ключові слова: професійна компетентність, управлінський персонал, педагогічний персонал, заклади інтернатного типу, Закарпаття.

Постановка проблеми. Різноманітність форм суспільного виховання, розвиток мережі закладів інтернатного типу, які їх забезпечували, відбувалися в контексті становлення людського суспільства, держави під впливом ряду умов: економічних, соціальних, демографічних, освітньо-педагогічних, культурних, етнічних тощо. Повноцінне функціонування закладу інтернатного типу також у значній мірі залежить від рівня професійної компетентності управлінського та педагогічного персоналу. Важливо розуміти, що в умовах глобалізації сучасної освіти великого значення набуває вивчення та ретроспективний аналіз педагогічних процесів та явищ (у тому числі й становлення та розвитку закладів інтернатного типу) з урахуванням конкретно-історичних умов розвитку суспільства та етнокультурних особливостей регіону, що досліджується. В нашому випадку – це Закарпаття, яке впродовж ХХ століття входило до складу ряду держав, що зумовило синтез різноманітних підходів у забезпеченні суспільного піклування про дітей, їх освіту та розвиток.

В історико-педагогічному вимірі питання становлення, розвитку та діяльності закладів інтернатного типу вивчали В. Виноградова-Бондаренко, Л. Гребінь, В. Золотоверх, О. Парашевіна, І. Плугатор, В. Покась, А. Рябкіна, Т. Янченко та ін. В історико-регіональному аспекті проблеми виникнення, становлення та розвитку інтернатних закладів, дитячих будинків і притулків досліджувалися А. Аблятиповим, О. Ільченко, Н. Касьяною, М. Соловей та ін. Серед закарпатських науковців питання організації життєдіяльності інтернатних закладів вивчалося Б. Качуром, А. Машкаринець-Бутко, П. Стрічком, М. Талапканичем, В. Химинцем. Разом з тим, слід зазначити, що їхні дослідження переважно інтерпретують розвиток закладів інтернатного типу після 1945 р., коли Закарпаття ввійшло до складу Української Радянської Соціалістичної республіки, а також в них майже відсутня інформація щодо особливостей формування професійних компетентностей управлінського та педагогічного персоналу закладів інтернатного типу.

Достовірність нашого дослідження підтверджується комплексом застосованих методів дослідження, серед яких: *пошуково-бібліографічний* – з метою вивчення архівних, бібліотечних і музейних каталогів, фондів, описів та бібліографічних видань; *контент-аналізу* архівних матеріалів (наказів, розпоряджень керівних органів влади); *хронологічний, ретроспективного логіко-системного аналізу* – як основа вивчення ретроособливостей професійної діяльності управлінського та педагогічного персоналу в закладах інтернатного типу Закарпаття першої половини

XX століття.

Мета статті – вивчити особливості професійної діяльності управлінського та педагогічного персоналу в закладах інтернатного типу Закарпаття першої половини XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нижня хронологічна межа нашого історико-педагогічного дослідження – 1901–1919 рр. – є відносно невеликим проміжком часу з майже тисячолітньої історії перебування закарпатських земель у складі Австро-Угорщини. Для австро-угорського періоду характерним було створення нормативно-правової бази для функціонування державних закладів інтернатного типу. Це було об'єктивною необхідністю, так як для закарпатського краю перші десятиліття XX століття характеризуються такими особливостями соціально-економічного та суспільно-політичного життя: інтенсифікація інфраструктурного розвитку, що призвело до покращення умов життя в містах і містечках; зниження життєвого рівня в сільській місцевості, а також в гірських районах унаслідок обезземелення селян; посилення міграційних процесів, внутрішня міграція (урбанізація, міграція вглиб Австро-Угорської імперії, еміграція до інших континентів); збільшення кількості соціальних сиріт унаслідок міграційних процесів та бідності; збільшення кількості дітей, які потребували спеціального догляду через захворювання; збільшення кількості дітей-сиріт унаслідок загибелі батьків під час подій I Світової війни. Тому перед угорським урядом постала проблема, пов'язана з особливою увагою до вирішення питання створення спеціальних закладів, які б могли не тільки забезпечити повне утримання дітей-сиріт і дітей, які потребували спеціального догляду, але й забезпечити їх повноцінний розвиток, освіту і виховання. Уряд Угорщини розпочав широкомасштабну роботу, пов'язану із захистом дитинства, яка розумілася як «спільна діяльність держави та громадськості, що спрямована на захист підростаючого покоління», і далі: захист дитинства – це «піклування про дитину від моменту її зачаття і до того часу, поки вона не сформується як особистість, яка здатна самостійно, власними силами забезпечувати себе незважаючи на життєві труднощі» [1, с. 157].

Захист дитинства трактувався як єдність трьох умов: індивідуально-особистісних, соціально-громадських та державних. На початку XX століття в Австро-Угорській імперії на угорській території була розвинена система соціальних інституцій, які надавали допомогу в системі державного захисту дитинства. Зокрема, це заклади інтернатного типу, які створювалися для:

– дітей, які мали певні відхилення у розумовому та фізичному розвитку (розумово відсталі, сліпі, глухонімі, з вродженим каліцтвом, хворі на анемію, туберкульоз та ін.) й не могли бути передані у сімейні форми виховання;

– дітей, які були схильні до асоціальної поведінки й потребували особливого виховання або перевиховання;

– підлітків (хлопців і дівчат), які досягли 15-річного віку й потребували здобуття певної професії;

– дітей, які виявляли здібності в навчальній діяльності й за підтримки благодійників продовжували навчання в освітніх закладах (гімназіях, семінаріях, університетах).

З метою побудови законодавчого підґрунтя для створення та розвитку закладів інтернатного типу були прийняті два важливі закони – Закон VIII «Про державні дитячі притулки» (1901 р.) [2] та Закон XXI «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» (1901 р.) [3]. Варто зазначити, що для Австро-Угорщини перебування дитини у дитячому притулку розглядалося скоріше як виняток, аніж правило [1, с. 158]; виховання дітей у притулку здійснювалося виключно на основі сімейних цінностей. Тому державними органами опіки і піклування, згідно вищезгаданих законів VIII та XXI, першочерговим завданням було влаштування занедбаних/покинутих дітей у сімейні форми виховання.

У § 1 Закону VIII «Про державні дитячі притулки» визначається необхідність відкриття державних центрів по догляду за дитиною (дитячих притулків) як у м. Будапешт, так і в інших регіонах країни. «Державні дитячі будинки в інших регіонах держави, – зазначається в документі, – можуть створюватися за умови наявності там дитячих установ і спроможності місцевих громад забезпечити належним чином їх життєдіяльність» [2, § 1]. У своїй роботі дитячі притулки

керувалися Законом XV «Про дошкільне виховання» (1891 р.) – для дітей віком від 3-х років, і Законом XXXVIII «Про народну освіту» (1868 р.) – для дітей, яким виповнилося 6 років [2, § 3]. Нагляд за виконанням освітніх законів здійснювала Рада директорів. Варто зазначити, що дія цих законів була обов'язковою не тільки у відношенні до дітей, що перебувають у дитячому притулку, але й до дітей, які перебували за його межами, тобто виховувалися в сім'ях.

Державний захист дитинства в угорській частині Австро-Угорщини входить до кола повноважень Міністерства внутрішніх справ, яке координує діяльність Головного управління захисту дітей та Державного нагляду за дитячими притулками. Дитячий притулок очолює директор, який має достатньо широкий спектр повноважень для здійснення управління закладом. Так, під його керівництвом працюють представники відділів охорони здоров'я, лікарі, господарські працівники. Дитячі притулки, як правило, знаходилися у великих містах, але мали свої відокремлені підрозділи - філії в селах, які називалися «дитячими поселеннями». Тому, у сільських дитячих поселеннях керівництво охороною здоров'я та господарське управління філіями дитячих притулків здійснюють сільські лікарі та сільські інспектори. Контроль за їх діяльністю здійснює територіальна рада. У центральному управлінні кожного державного дитячого притулку створюється Рада дитячого притулку з числа представників територіальної ради, органів громадського управління, керівників дитячих притулків. З числа представників Рад дитячих притулків та представників від Міністерства внутрішніх справ складається Державна Рада захисту дітей, основним завданням якої було виявлення проблем у діяльності дитячих притулків, вивчення досвіду з їх вирішення, сприяння всебічному розвитку дітей, подання Міністерству внутрішніх справ пропозицій щодо вдосконалення захисту дитинства.

На початку ХХ століття на угорській території Австро-Угорської імперії функціонувало 17 державних дитячих притулків. Причому вони діяли як на внутрішніх угорських територіях (9 притулків), так і на прилягаючих до імперії землях (8 притулків) [1, с. 159]. Закарпатські землі саме належали до таких, і відповідно тут функціонував державний дитячий притулок з центром у м. Мукачево. Регіональні державні дитячі притулки підпорядковувалися центральному – в м. Будапешт. Так, найбільша кількість дітей, що потребували захисту, реєструвалися в м. Будапешт, але їх потім перерозподіляли в регіональні дитячі притулки, про що засвідчують архівні дані. Шістнадцять регіональних дитячих притулків були відносно самостійними соціальними закладами, мали в своєму розпорядженні відповідні архітектурні споруди, органи управління, штатні розписи тощо. Кожний державний дитячий притулок зобов'язаний був здійснювати свою діяльність у трьох напрямках: 1) керівництво захистом дитинства; 2) надання лікарської допомоги вихованцям дитячого притулку, в тому числі й дітям, які знаходяться в сільських філіях дитячого притулку; 3) тимчасовий прихисток дітей, яких за рішенням органів опіки повинні передати в сімейні форми виховання або ж в спеціалізовані заклади, які найбільше враховують потреби дітей. Посадові обов'язки та коло професійних повноважень адміністративних і педагогічних працівників дитячих притулків визначалися посадовими обов'язками персоналу державних медичних закладів [2, § 6].

Керівництво державним дитячим поселенням-філією здійснювали безпосередньо дільничий лікар, дільничий інспектор і представник громади, в якій було створене поселення. Дільничий лікар переважно призначався керівництвом державного дитячого будинку з числа лікарів, які працювали в межах територіальної громади. На посаду дільничого інспектора/-ки здебільшого призначалися добросовісні жінки з числа вчителів, які повинні були здійснювати постійний нагляд за дітьми, в тому числі й за новонародженими та хворими, які проживали в межах державного дитячого поселення. Зокрема, дільничий інспекторка повинна контролювати, яким чином здійснюється виховання дитини, як прийомні батьки виконують свої функції, умови їх проживання, забезпеченість харчуванням, одягом тощо. До дільничого інспектора з боку держави висувалися такі вимоги – компетентність у питаннях виховання дитини, вміння викликати довіру прийомних батьків, стати добрим порадицею для них. У кожній громаді створювалася наглядова рада, до складу якої входили дільничий лікар, дільничий інспекторка й представники громади (перевага надавалася жінкам), в обов'язки якої також входив нагляд, патрунування та

контроль за прийомними сім'ями [1, с. 161]. Узагальнюючи вищесказане, можемо констатувати, що австро-угорська влада вбачала основне завдання закладів інтернатного типу в забезпеченні повноцінного розвитку дитини, її виховання та навчання, а також потреби в лікуванні тощо. Слід наголосити, що такі заклади створювалися у тісній співпраці держави, територіальних громад, благодійних фондів та організацій.

У 1919 році після завершення I Світової війни змінилися територіальні межі європейських держав, зокрема закарпатські землі відійшли під юрисдикцію Чехословацької республіки й утворили єдину адміністративно-територіальну одиницю – Підкарпатську Русь з центром у м. Ужгород. З 1919 р. починають працювати нові адміністративні підрозділи Підкарпатської Русі – реферати. Одним з перших налагодив роботу шкільний реферат, а вже на початку 1920 р. – реферат соціальної опіки, який був створений з метою здійснення опіки над молоддю, ветеранами війни, а також соціального захисту населення. Разом з утворенням нових одиниць адміністративного управління, а також з метою збереження правопорядку та недопущення хаосу в законодавчих документах урядом новоствореної Чехословацької республіки був прийнятий 28 жовтня 1918 р. Закон 11 «Про створення окремої держави Чехословаччини», в якому у ст. 2 зазначалося, що «всі існуючі закони на чеських землях та землях колишньої Австро-Угорської імперії залишаються чинними», а ст. 3 передбачає «обов'язкове їх дотримання всіма органами державного, регіонального, районного управління та, зокрема, органами муніципальної влади» [4]. Це означало, що на території Підкарпатської Русі та Словаччини продовжувалася дія законів Австро-Угорської імперії.

Чехословацький період – 1919 – 1938 рр. – став періодом удосконалення системи освітньо-виховної роботи в закладах інтернатного типу. Першочерговим завданням для Чехословацького уряду стала розробка нормативних документів, які не тільки забезпечували захист дітей, але й уніфікували законодавство для всіх земель, що ввійшли до нового державного утворення. Зокрема, були прийняті такі закони: Закон 256 «Про захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1921 р.) [5], Закон 56 «Про всиновлення» (1928 р.) [6], Закон 29 «Про державний захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1930 р.) [7]. Закон 29 «Про державний захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1930 р.) [7] виступив своєрідним розширеним варіантом вже діючого Закону 256 «Про захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1921 р.). Загальне управління опікою дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом, здійснювало Міністерство соціальної опіки, але, зважаючи на те, що Підкарпатська Русь мала особливий статус у складі Чехословацької республіки, то тут були створені свій орган управління – Реферат соціальної опіки, який самостійними урядовими рішеннями визначав умови для передачі дітей під опіку як до фізичних осіб, так і до інтернатних закладів. Також, у Підкарпатській Русі створено наглядові органи з питань опіки та піклування; рішення про передачу дітей під опіку приймали сирітські суди за місцем (районом) проживання дитини, а також призначалися державні інспектори, в повноваження яких входило здійснення нагляду та контролю над фізичними особами та інтернатними закладами, що здійснюють опіку над дітьми (§ 2, п. 1), (§ 5, п. 4).

Урядом Підкарпатської Русі приділялася увага питанню підвищення професійної компетентності адміністративних, педагогічних і медичних працівників закладів інтернатного типу. Зокрема, був розроблений «Статут вчительської спілки глухонімих» [8], «Кваліфікаційні листи вчителів державного приюту в Севлюші» [9]. Педагогічні працівники інтернатних закладів були учасниками з'їздів, зокрема: II З'їзду фахових учителів для глухонімих (Плзень, 30 червня – 04 липня 1925 р.), IV З'їзду з вивчення дітей (Братислава, 24 вересня 1930 р.), а також брали участь у педагогічних гуртках та відвідували курси підвищення кваліфікації. Окрім того, періодичні видання, які виходили на закарпатських землях чехословацького періоду, також висвітлювали питання професійної діяльності педагогічних працівників інтернатних закладів освіти. Серед них «Урядовий в'єстник школьного одд'їа цивильноґо управы Подкарпатскоґо Руси» (1920 – 1934) та «Учитель» (1920 – 1936). Вони публікували статті інформаційного характеру (Довгун В. «Справоздане Чсл. Державного института сл'пых в Мукачевь за 1924/25. – ый шк. рок» (1925 р., № 7), «Школа сл'пых в учебном році 1926-27» (1927 р., № 10) та ін.); з педагогіки (Мешко А.

«О воспитанію глухонѣмых и о льчебной педагогіи взагалѣ» (1926 р., № 9-10), Свѣтлик П. «Выхованя слѣпых» (1927 р., № 4-5), Чекан А. «О розвитку выхованя и научованя глухонѣмых» (1926 р., № 7-10) та ін.) і психології (Тимканич І. «Психологичный розвиток глухонѣмых дѣтей» (1926 р., № 7-10), Зейкань І. «Пару слов о слѣпых» (1926 р., № 7-10), Свѣтлик П. «О дотыку слѣпых» (1926 р., № 7-10) та ін.); методики навчання (Довгун В. «Научованя слѣпых» (1926 р., № 7-10), Чекан А. «О методах научованя глухонѣмых» (1927 р., № 1), Свѣтлик П. «О научованю на письмочитаня слѣпых» (1927 р., № 6-7), Добей М. «Числене у школь слѣпых» (1929 р., № 1-2) та ін.) тощо.

З початком II Світової війни закарпатські землі знову відходять до складу Угорщини. Фоном для розвитку закладів інтернатного типу цього періоду було: політичне відновлення законів угорського уряду, початок війни, поглиблення економічної та демографічної криз, що вплинуло на кадрове та матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу в цих закладах. Зважаючи на це, особливу підтримку в забезпеченні життєдіяльності дитячих будинків та інших закладів інтернатного типу надавали релігійні та громадські організації (Ліга захисту дітей, «Левенте», «Угорець за угорця» та ін.). Відтак, 1939 – 1944 рр. – угорський період – характеризувався як період поширення впливу на розвиток інтернатної освіти релігійних та громадських організацій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз архівних джерел, педагогічних та енциклопедичних видань засвідчив, що процес формування професійної компетентності управлінського та педагогічного персоналу інтернатних закладів відбувався паралельно процесу становлення закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття. Зокрема, урядами країн, до складу яких територіально входило Закарпаття на законодавчому рівні визначалися професійні повноваження адміністративних та педагогічних працівників. Їх професійна компетентність формувалася як у процесі безпосередньої взаємодії з вихованцями інтернатних закладів, так і шляхом участі в різних формах методичної роботи (педагогічні з'їзди, гуртки, курси). Перспективними напрямками дослідження є вивчення історико-педагогічних проблем, пов'язаних зі змістом підготовки педагогів для інтернатних закладів освіти, вдосконаленням та модернізацією сучасної системи професійної підготовки педагогів для роботи в закладах інтернатного типу тощо.

Список бібліографічних посилань

1. Révai Nagy lexikona. Az ismeretek enciklopédiája. Huszonegy kötetben. IX kötet. *Великий лексикон Ревая. Енциклопедія знань. У двадцяти одному томах. Том IX.* Budapest, Révai testvérek irodalmi intézet részvénytársaság, 1913. 810 old.
2. 1901. évi VIII. Törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről / Закон VIII від 1901 р. Про державні дитячі притулки. URL: <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=90100008>
3. 1901. évi XXI. Törvénycikk a közsegélyre szoruló 7 éven felüli gyermekek gondozásáról / Закон XXI від 1901 р. Про дітей 7-річного віку, що потребують державної допомоги. URL: <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=901000211/1918>
4. Sb. ZÁKON Národního výboru československého ze dne 28. října 1918 o zřízení samostatného státu československého / Закон 11 Народного комітету Чехословаччини від 28 жовтня 1918 р. «Про створення окремої держави Чехословаччини». URL: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/11-18.html>
5. 256 Zákon ze dne 30. června 1921o ochraně dětí v cizí péči a dětí nemanželských / Про захист дітей-сиріт та дітей народжених поза шлюбом. URL: <https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onr6mjzgiyv6mrvgv wta>
6. 56 Zákon ze dne 28. března 1928 o osvojení / Про всиновлення. URL: <https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onr6mjzgi4f6njwfuza &groupIndex=0&rowIndex=0#>
7. Vládní nařízení ze dne 14. března 1930, jímž se provádí zákon o ochraně dětí v cizí péči a děti nemanželských / Про державний захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом. URL: <https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.Seam?documentId=onr6b mjzgyf6mrzfuyu#>
8. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО), Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1929-1930 рр.), оп. 3, спр. 844 (Статут вчительської спілки глухонімих та переписка з Міністерством Освіти Чехословаччини про його утвердження). – 16 арк.
9. ДАЗО, Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1930-1931 рр.), оп. 2, спр. 1838 (Кваліфікаційні листи вчителів державного притуку в Севлюші). 8 акр.

References

1. Révai Nagy lexikona. Az ismeretek enciklopédiája. Huszonegy kötetben. IX kötet (1913). *Revue's great lexicon. Encyclopedia of knowledge. Twenty one volumes. Volume IX.* Budapest, Révai testvérek irodalmi intézet részvénytársaság, 810 p.
2. Törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről. Évi VIII. (1901). Law VIII. About State Children's Shelters, 1901. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=90100008>.

3. Törvénycikk a közsegélyre szoruló 7 éven felüli gyermekek gondozásáról. Évi XXI (1901). Law XXI. For children aged 7 years old, in need of state assistance. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=901000211/1918>.
4. ZÁKON Národního výboru československého o zřízení samostatného státu československého (1918). Law About the creation of a separate state of Czechoslovakia. Retrieved from <http://spp.cuni.cz/lex/11-18.html>.
5. Zákon 256 O ochraně dětí v cizí péči a dětí nemanželských (1921). Law 256. About the protection of orphans and off-married children. Retrieved from <https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mjzgiyv6mrvgv.wta>.
6. Zákon 56 O osvojení (1928). Law 56. About adoption. Retrieved from <https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mjzgi4f6njwfuza &groupIndex=0&rowIndex=0#>.
7. Vládní nařízení, jímž se provádí zákon o ochraně dětí v cizí péči a dětí nemanželských (1930). On the state protection of orphan children and off-married children. Retrieved from <https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.Seam?documentId=onrf6mjzgmvyf6mrzfuyva#>.
8. Referat osvity Pidkarpats'koyi Rusi, m. Uzhhorod, 1929-1930 rr. Statut vchytel's'koyi spilky hlukhonimykh ta perepyska z Ministerstvom Osvity Chekhoslovachchyny pro yoho utverdzhennya. *Abstract of the Education of Subcarpathian Rus, Uzhgorod, 1929–1930. Statute of the Deaf Music Teacher's Association and correspondence with the Ministry of Education of Czechoslovakia on its approval. State Archives of the Transcarpathian Region, F. 28, op. 3, sp. 844, ark. 16.*
9. Referat osvity Pidkarpats'koyi Rusi, m. Uzhhorod, 1930-1931 rr. Kvalifikatsiyni lysty vchyteliv derzhavnoho pryutu v Sevlyushi. *Abstract of the education of Subcarpathian Rus, Uzhhorod, 1930-1931. Qualification letters from teachers of the state shelter in Sevlyush. State Archives of the Transcarpathian Region, F. 28, op. 2, sp. 1838 ark. 8.*

Cherepania M. The managerial and pedagogical staff professional competence in the context of boarding schools establishment in the transcarpatia in the first half of the xx century

Abstract. *Introduction. The residential institution's complete functioning depends on a large extent of the managerial and teaching staff professional competence level. The residential institutions' managerial and pedagogical staff professional competence formation process in the Transcarpathian region in the first half of the twentieth century took place in parallel with the residential institutions establishing process.*

Purpose is to study the managerial and pedagogical staff's professional activity peculiarities in Transcarpathian residential institutions in the first half of the twentieth century.

The methods: bibliographic search is for the purpose of studying archival, library and museum catalogs, foundations, descriptions and bibliographic editions; archive materials content analysis (orders, the governing authorities orders); chronological, retrospective logical-system analysis as the basis for the professional activity retro-specific features study of managerial and pedagogical staff in the residential institutions of the Transcarpathian region in the first half of the twentieth century.

Results. The Austro-Hungarian period was characterized by the legal basis for the residential type state establishment functioning creation. Due to, two laws were passed – the Eighth Law "On State Children's Shelters" (1901) and the Eleventh Law "On Children Who Have Been 7 Years and Need State Aid" (1901), which normalized the procedure of boarding schools creation. Also the range of government bodies authorities, the boarding schools managing and pedagogical staff's duties, the procedure for the children adoption, etc., were determined. The residential type institutions should ensure the full development of the child, his or her education and training, as well as the need for treatment, etc. In 1919 the Transcarpathian lands became a part of the Czechoslovak Republic under the name of Subcarpathian Rus. Considerable attention was paid to the issue of residential institutions employees professional competence increasing, for this purpose they participated in congresses, pedagogical circles, advanced training courses. Periodicals published articles of informational nature, on pedagogy and psychology, teaching methods. Since the beginning of the Second World War, the Transcarpathian lands was a part of Hungary. Political restoration of the Hungarian government laws, the war's beginning, the deepening of economic and demographic crises have affected the personnel and logistical support of the educational process in these institutions. Therefore, the role of religious and non-governmental organizations in supporting the life of children's homes and other residential institutions has increased.

Originality. The article deals with the boarding schools managerial and pedagogical staff professional competence formation process in dependence with the territorial submission by distinguishing the sequence of stages: the creation of a legal and regulatory framework for the functioning of residential type state institutions (stage I); the system of educational and educational work in residential institutions improvement (stage II); the spread of religious and non-governmental organizations influence on the boarding schools development (stage III).

Conclusion. The analysis of archival sources, pedagogical and encyclopaedic editions has shown that the countries governments, which included the territory of Transcarpathia, legislatively determined the professional powers of administrative and pedagogical workers. Their professional competence was formed both in the process of direct interaction with the pupils of boarding schools, and through

participation in various forms of methodological work (pedagogical congresses, circles, courses).

Key words: *professional competence, management staff, pedagogical staff, residential institutions, Transcarpathia.*

*Одержано редакцією 10.10.2018
Прийнято до публікації 17.10.2018*

ПАВЛЮК Любов Володимирівна,
докторант кафедри теорії і методики технологічної
освіти, креслення і комп'ютерної графіки
Національного педагогічного університету імені М.П.
Драгоманова

ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

В статті розглянуто традиційні методи підготовки учнів, проведено аналіз цих методів і визначено ефективність впровадження сучасних методів у загальноосвітніх закладах.

Ключові слова: метод, знання, учні, учитель, навчання, тема, навчальний процес, розв'язання завдань, задачі, заняття.

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямом розвитку освіти на Україні є впровадження сучасних новітніх технологій, які забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Стрімкий розвиток технологій, упровадження їх у різні види діяльності вимагають нових підходів до підготовки учнів, використання нових форм і методів навчання з метою вдосконалення та підвищення ефективності навчального процесу.

Мета статті. Провести ґрунтовний аналіз традиційних методів навчання як засобу виявлення електротехнічної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел показав, що над проблемою методів навчання активно працювали Ю.К. Бабанський, А.М. Алексюк, В.О. Сухомлинський, Г.Г. Ващенко, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін та низка інших дослідників. Проте, незважаючи на проведені дослідження науково обґрунтовані методи електротехнічної підготовки учнів на сучасному етапі розвитку загальної освіти відсутні.

У своєму дослідженні М.А. Пригодій проаналізував наявні засоби активізації пізнавальної діяльності учнів і визначив ті, які найбільш ефективні при вивченні електротехніки. Це використання проблемності, навчальних наочних посібників та розв'язування технічних задач [3, с. 11].

Під методом в дидактиці розуміють способи навчальної роботи вчителя і організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з розв'язування різних дидактичних задач, спрямованих на оволодіння матеріалом, що вивчається [1, с. 98].

Методи навчання – упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності педагога і учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань [2, с. 56].

Як відомо, під методами навчання розуміють способи спільної, упорядкованої, взаємозв'язаної діяльності вчителя та учнів, якою він керує. У процесі цієї діяльності досягається засвоєння учнями знань, вмінь та навичок, формування діалектичного світогляду, розвиток пізнавальних здібностей і творчої активності, моральних якостей та підготовка учнів до свідомого вибору професії чи сфери трудової діяльності [4, с. 67].

Методи навчання є одним з найважливіших компонентів навчального процесу. Без відповідних методів діяльності неможливо реалізувати мету і завдання навчання, досягнути відповідних результатів.

Зміст і характер діяльності вчителя й учнів під час навчання, організованого за різними методами, суттєво відрізняються. Так, пояснювально-ілюстративний метод навчання полягає в тому, що вчитель передає учням готову інформацію за допомогою різних засобів навчання, а учні сприймають, осмислюють і фіксують її в пам'яті. Роль учителя зводиться до організації сприйняття інформації або ж способів діяльності з її засвоєння. Повідомлення інформації вчителем забезпечується за допомогою усного та друкованого слова, наочних засобів навчання, практичної демонстрації способів діяльності.

Пояснювально-ілюстративний метод – це один з найбільш економних способів передачі знань. Цей метод найчастіше використовується вчителями на вступних уроках із вивчення нової теми, коли в учнів відсутні знання, що необхідні для вивчення цього матеріалу. Завдання вчителя полягає у визначенні того, із чого краще розпочати вивчення нового матеріалу: зі словесного викладу, з організації наочного сприйняття чи з читання підручника. Розв'язання цих завдань залежить від характеру та змісту матеріалу, що вивчається, а також від рівня підготовки класу до здійснення обраного виду діяльності.

Пояснювально-ілюстративний метод використовується завжди в поєднанні з іншими методами навчання, для яких є характерним посилення самостійності учнів у процесі здобуття знань.

Репродуктивний метод навчання використовується для формування вмінь і навичок учнів в умовах, які раніше розглядалися, або трохи змінених. Учитель за допомогою системи завдань організовує діяльність учнів з неодноразового відтворення повідомлених знань або способів діяльності.

Використання репродуктивного методу потрібно чітко відслідковувати, щоб уникнути одноманітних завдань.

У процесі навчання найчастіше репродуктивний метод використовується в поєднанні з пояснювально-ілюстративним.

Сутність методу проблемного викладу навчального матеріалу полягає в тому, що вчитель не тільки організовує передачу інформації різними способами, а і знайомить учнів із процесом пошуку розв'язання тієї чи іншої проблеми, показуючи рух думок від одного етапу пізнання до іншого. Тобто вчитель ставить проблему, учні під час уроку вирішують її, відстежують логіку процесу й одночасно засвоюють етапи розв'язання проблеми.

Структура проблемного викладу може мати таку послідовність дій: виявлення протиріччя та постановка проблеми; висунення гіпотез; складання плану вирішення проблеми; процес розв'язання, можливі та наявні труднощі, протиріччя; доведення гіпотези; розкриття значення розв'язання проблеми для подальшого розвитку думки або сфери діяльності [5, с. 108].

При проблемному методі навчання учні не тільки сприймають, осмислюють, запам'ятовують інформацію, а й творчо мислять, прогнозують наступні етапи.

Евристичний (частково-пошуковий) метод – це метод, при якому вчитель організовує участь учнів у пошуку розв'язання проблеми. Завдання учителя полягає в розділенні завдання на окремі етапи, визначенні цих етапів, виконання самостійних завдань. Тобто, цей метод дозволяє учням бачити проблему, доводити, переконувати та робити висновки по поставленій задачі. А також дозволяє робити висновки, висловлювати припущення [2, с. 77].

Однією із форм цього методу є евристична бесіда, яка вимагає не тільки відтворення наявних знань, а й здійснення творчого пошуку нових знань.

Сутність дослідницького методу полягає в організації вчителем пошукової, творчої діяльності учнів з розв'язання нових проблем і проблемних ситуацій. Дослідницький метод є основним методом навчання та збагачення досвіду творчої діяльності.

Основною умовою організації дослідницьких завдань будь-якого типу є проходження учнями всіх етапів дослідження. Такими етапами є:

- спостереження та вивчення фактів;
- з'ясування незрозумілих явищ, про які йдеться в дослідженні (постановка проблеми);
- висунення гіпотез;
- складання плану;
- реалізація плану, який складається з виявлення зв'язків явища, що вивчається, з іншими;
- опис розв'язку проблеми та його обґрунтування;
- перевірка розв'язків;
- практичні висновки про можливість застосування отриманої навчальної інформації

[1, с. 128].

До основних серед досить численних методів навчання відносяться наступні.

Усне подання навчального матеріалу - це метод навчання, що передбачає односторонній вплив на учнів. Передбачають такі види: розповідь, пояснення, інструктування, лекція.

Розповідь – вид усного викладання навчального матеріалу при використанні якого увага акцентується на конкретних фактах, їх взаємозв'язок, що мобілізує слухове сприйняття, уявлення учня. У процесі розповіді відбувається не тільки засвоєння учнями фактів, а й навчання їх вмінню

послідовно викладати матеріал.

Пояснення вчителя або учнів – вид усного подання матеріалу, що забезпечує виявлення сутності досліджуваного події або явища, його місця в системі зв'язків і взаємозалежностей з іншими подіями, явищами. При такому методі наводиться переконлива аргументація законів, правил, істин.

Результат пояснення проявляється в глибокому розумінні учнем суті явища, його закономірних зв'язків і залежностей.

Інструктування – вид усного викладання матеріалу, що передбачає постановку і чітке досягнення завдань в ході навчання, що використовується для організації діяльності учнів в процесі заняття.

Лекція – вид усного викладання навчального матеріалу і навчальної взаємодії педагога з учнями, який дозволяє використання в короткого допоміжного діалогу, що забезпечує викладачеві потік зворотної інформації про якість сприйняття і засвоєння матеріалу слухачами.

Лекція активізує пізнавальну діяльність учнів, призводить до роздумів над проблемами досліджуваної дисципліни, до пошуків відповідей на виниклі питання.

Наприклад, у 6 класі з предмету «Трудове навчання» при вивченні учнями теми «Основи електромонтажних робіт», доцільно використовувати усне подання матеріалу, що сприяє засвоєнню знань про електричну енергію, електричні кола та побутові електроприлади, а також забезпечує оволодіння базовими поняттями. Знання елементів електротехніки та електроніки дає можливість учням в подальшому навчанні можливість подавати електроживлення на проєктовані вироби.

Обговорення навчального матеріалу – це метод навчання, що передбачає активну взаємодію вчителя і учня. Існують такі види: бесіда, класно-групове заняття, семінар.

Бесіда вчителя з учнями – важливий вид обговорення навчального матеріалу, який передбачає наявність в учнів певного запасу емпіричних знань, необхідних і достатніх для компетентного участі в обговоренні питання, узагальнень, висновків, руху до істини. Бесіда дозволяє залучити учнів до творчого процесу, сприяє активному розумовому пошуку, спонукає до самостійного формування висновків.

До проведення бесіди необхідно продумати питання, які під час діалогу створять проблемне навчання і обговорення важливих питань та спонукають учнів до підведення самостійних висновків.

Пізнавальний результат бесіди виявляється в міцному засвоєнні знань учнями та в активізації їх життєвого досвіду.

Класно-групове заняття – вид обговорення навчального матеріалу в якому всі учні беруть участь.

Найбільш складним видом обговорення навчального матеріалу є семінар.

При підготовці до семінарського заняття учителю необхідно провести консультацію з метою організації самостійної підготовки учнів. Слід звернути увагу на допоміжні джерела інформації, виділити проблемне питання й виявити ступінь підготовки учнів та врахувати їх можливості.

Перед проведенням семінару вчитель продумує вступну, основну і заключну частини заняття, а також додаткові питання, засоби наочності, практичні завдання учням. Завдання вчителя – організувати на семінарі творче обговорення проблеми.

Семінар доречно проводити при вивченні теми «Побутові освітлювальні та нагрівальні електроприлади», що дозволяє вчителю виділити проблемні питання й виявити ступінь підготовки учнів.

Демонстрація (показ) – це метод навчання, що будується на основі явищ природи, наукових і виробничих процесів, реальних подій життя. Мета цього методу полягає в тому, щоб за допомогою різних дій і засобів створити в учнів близький до реального образ предмета чи явища, сформувані конкретні уявлення про його суть і зміст. Демонстрація зазвичай необхідна для розкриття динаміки досліджуваних явищ, але широко використовується і для ознайомлення з зовнішнім виглядом предмета. Демонстрація забезпечує ефективне сприйняття і осмислення учнями складних явищ дійсності в їх динаміці, в часі і просторі. За допомогою демонстрації розширюється кругозір учня, психологічно полегшується процес засвоєння знань, створюється чуттєво емпірична основа пізнання при вивченні всіх предметів навчального плану. Забезпечення ґрунтовного, глибокого первинного сприйняття навчального матеріалу досягається демонстрацією навчальних фільмів, відео фрагментів їх фрагментів, наукових експериментів, реальних процесів у

природі і суспільстві.

Застосування демонстрацій збагачує учнів знаннями, розвитком загального кругозору, активізації всіх психічних процесів, спонукає до живого інтересу предмета пізнання. Ефект демонстрації має величезний емоційний вплив, що поглиблює засвоєння навчального матеріалу.

Зазвичай розрізняють: особисту демонстрацію навчальним певних дій і поведінки; показ матеріалу підготовленого учнем; демонстрацію образотворчих засобів наочності; демонстрацію кінофільмів, телепередач, відтворення звукозапису.

Кожен з цих видів демонстрації має специфічну методику застосування в різних формах навчальної роботи, але є і загальні вимоги для методу в цілому.

Демонстрація має свою ефективність лише тоді, коли учні самі вивчають предмети, процеси і явища, виконують потрібні виміри, встановлюють залежності, відповідно здійснюється активний пізнавальний процес, досліджуються явища.

Метод ілюстрації передбачає показ і сприйняття предметів, процесів і явищ і їх зображення за допомогою плакатів, карт, портретів, фотографій, малюнків, схем, репродукцій, моделей.

Метод демонстрації варто застосовувати під час вивчення тем: «Вивчення будови лампового патрона, вимикача, штепсельного з'єднання», «Складання з деталей конструктора простих електричних кіл». Такий підхід спонукає до самостійного вивчення учнями процесів і явищ, забезпечує розвиток їх кругозору та успішне засвоєння навчального матеріалу.

Вправа – це метод навчання, що передбачає багаторазове, свідоме повторення розумових і практичних дій з метою формування, закріплення і вдосконалення необхідних навичок і вмінь.

Систематичні вправи – перевірений і надійний метод успішної і продуктивної праці. Вправи забезпечують ефективне формування умінь і навичок, формуванні в учнів готовності до практичних дій.

Для успішного виконання вправ учням необхідно володіти теоретичним матеріалом, а вчителю провести ретельний інструктаж. Відповідно учні здійснюють систематичне поступове відтворення дій, необхідних для утворення навичок розумових операцій, з поступовим їх ускладненням. Учитель показує зразки творчого підходу до поставленої задачі, після чого учень розпочинає її виконання. По закінченню роботи вчитель та учні обговорюють і аналізують успіхи, коректують свою діяльність, вносять поправки.

Постійне виконання вправ зміцнює волю учнів, виховує наполегливість, завзятість, старанність. За допомогою виконаних вправ в учнів формується стан міцності знань, глибина їх розуміння, оскільки від цього прямо залежить якість сформованих умінь і навичок, можливість їх творчого застосування.

Вправу доцільно використовувати при вивченні теми «Розрахунок вартості спожитої електричної енергії. Планування заходів щодо економного використання електроенергії» так як після виконання проведених розрахунків по вартості електроенергії вчитель показує творчий підхід, а учні проводять аналіз та обговорення досягнутих результатів. Виконання вправ забезпечує набуття елементарних знань та умінь з безпечного користування побутовими електричними приладами.

Самостійна робота учнів – важливий метод навчання, що передбачає індивідуальну, дослідницьку спрямованість учнів у відкритті нових знань та при закріпленні отриманих знань, навичок та умінь. Самостійну роботу учнів необхідно застосовувати під час виконання творчих, індивідуальних завдань та розв'язанні вправ.

Висновки. Крім перерахованих методів навчання, особливо при стрімкому розвитку технологій, існує багато сучасних методів навчання, які впроваджуються в навчальний процес. Аналіз впровадження сучасних методів слугуватиме подальшим нашим дослідженням.

Список використаної літератури та джерел:

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. Київ: Радянська школа, 1977. 79 с.
2. Коробов Е.Т. Активные методы обучения. Днепропетровск: Днепропетр. гос. ун-т., 1993. 143 с.
3. Пигодій М.А. Профільне та початкове професійне навчання з електротехніки в загальноосвітній школі. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. 16 с.
4. Maidment, Stella, and Roberts, Lorena. Happy Street 1 Teacher's Book. Shanghai: Oxford University Press, 2007.)
5. –Method. || Webster's Third New International Dictionary. 1993 ed.

References:

1. Aleksiuk, A. M. (1977). *Zahalni metody navchannia v shkoli. [General teaching methods at school]*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
2. Korobov, E. T. (1993). *Aktivnye metody obucheniya. [Active learning methods]*. Dnepropetrovsk: Dnepropetr. gos. un-t. [in Russian].
3. Pryhodii, M. A. (1999). *Profilne ta pochatkove profesiine navchannia z elektrotekhniki v zahalnoosvitnii shkoli [Professional and elementary vocational education in electrical engineering at a general secondary school]*. Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
4. Maidment, Stella, and Roberts, Lorena. (2007). *Happy Street 1 Teacher's Book*. Shanghai: Oxford University Press.
5. -Method. (1993) *Webster's Third New International Dictionary*.

Pavlyuk L. Raditional methods of electrotechnical preparation for students of general education institutions

Abstract. In the article the traditional methods of preparation of students are considered, the analysis of these methods is carried out and the efficiency of the introduction of modern methods in the general educational institutions is determined.

The **purpose** of the article. To conduct a thorough analysis of traditional methods of teaching as a means of detecting the electrical training of students of general education institutions.

Conclusions and perspectives of further research. In addition to these teaching methods, especially with the rapid development of technology, there are many modern teaching methods that are introduced into the learning process. An analysis of the introduction of modern methods will serve our further research.

Key words: method, knowledge, students, teacher, education, subject, educational process, problem solving, task, occupation.

*Одержано редакцією 03.10.2018
Прийнято до публікації 16.10.2018*

УДК 378:147

DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-101-108

ПОДОЗЬОРОВА Анжела Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, завідувач
електротехнічного відділення
Херсонського політехнічного коледжу Одеського
національного політехнічного університету

КОМЛІЧЕНКО Оксана Олександрівна,
кандидат економічних наук, доцент, завідувач
кафедри природничо-наукової підготовки
Одеського національного політехнічного
університету

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У КОЛЕДЖІ

У статті здійснено аналіз наукового розуміння сутності соціальної компетентності майбутніх економістів під час професійної підготовки у коледжі. Розглянуто науково-теоретичні підходи до визначення понять: «компетентність», «професійна компетентність», «соціальна компетентність майбутніх економістів», «метод проектів». На основі аналізу змісту загальнопрофесійних завдань, які мають вирішувати економісти, враховуючи особливості їх професійної діяльності, презентовано шляхи формування соціальної компетентності проектними засобами навчання у коледжі. На основі вивчення етапів проектної діяльності та досвіду її використання під час вивчення економічних дисциплін наводиться орієнтовна тематика проектів, які можна використати під час освітнього процесу у коледжі.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальна компетентність, майбутній фахівець-економіст, метод проектів, освітній процес, коледж.

Постановка проблеми. Інтеграція економіки України у світове господарство, становлення інформаційного суспільства, модернізація системи фахової передвищої освіти висувають нові вимоги до підготовки конкурентоспроможних та компетентних високопрофесійних фахівців-економістів, які володіють не тільки «сучасним економічним мисленням, теоретичними знаннями і практичними навичками, необхідними для розв'язання завдань предметної області діяльності, а є здатними до креативного та критичного мислення, поваги до різноманіття думок, індивідуальних та міжкультурних відмінностей людей; виявляти ініціативу та підприємливість, свідомо та соціально-відповідально діяти на основі етичних міркувань» [1]. Саме тому у вітчизняній системі економічної освіти, зокрема, в освітньому процесі підготовки майбутніх економістів у коледжах, актуалізується завдання щодо формування соціальної компетентності задля розвитку готовності і здатності фахівців до обґрунтованого прийняття економічних рішень, творчого, відповідального ставлення до професійних обов'язків відповідно вимог суспільства і країни.

Порушена нами проблема знайшла відображення при вирішенні широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих переважно на дослідження: особливостей впровадження компетентнісного підходу до навчання у процесі професійної підготовки фахівців (М. Головань, О. Заблоцька, Т. Кристопчук, П. Лузан, В. Луговий, В. Петрук, В. Сенашенко та ін.); аналізу сутності й структури соціальної компетентності майбутніх фахівців (С. Бахтєєва, М. Гончарова-Горянська, І. Зарубінська, С. Краснокутська та ін.); умов та формування соціальної компетентності майбутніх фахівців у системі вищої школи, у тому числі – коледжах (М. Докторович, С. Стеблюк, С. Учурова, І. Шпичко та ін.). Проте питанню окреслення шляхів формування соціальної компетентності майбутніх економістів під час професійної підготовки в умовах коледжу, використанню відповідних технологій і форм навчання приділено недостатньо уваги.

Із вищевикладеного випливає **мета** статті – з'ясування можливостей використання проектних технологій навчання як засобу формування соціальної компетентності майбутніх економістів під час вивчення спеціальних дисциплін у коледжі.

Для досягнення зазначеної мети сформульовано такі *завдання*:

- здійснити теоретичний аналіз джерельної бази щодо з'ясування визначальних понять компетентнісно орієнтованого навчання;
- встановити наукове розуміння сутності соціальної компетентності майбутніх економістів;
- розглянути підходи до визначення понять «проектні технології навчання», «метод проектів»;
- визначити етапи проектної діяльності під час вивчення економічних дисциплін;
- навести орієнтовну тематику проектів, які можна використати під час освітнього процесу у коледжі.

Методологічною основою дослідження є основні положення дидактики професійної освіти (Р. Гуревич, О. Дубасенюк, С. Сисоєва та ін.); основи психолого-педагогічних теорій розвитку особистості (Г. Абрамова, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.); основи загальної теорії діяльності та теорії мотивації діяльності (М. Волкова, Б. Ельконін, О. Леонтьєв та ін.); основи теорії організації та розвитку пізнавальної активності (І. Лернер, П. Підкасистий); принципи використання проектних технологій у навчальному процесі (М. Бухаркіна, О. Полат, М. Моїсєєва та ін.).

Виклад основного матеріалу. Проблема впровадження компетентнісно орієнтованого навчання в системі професійної освіти майбутніх фахівців у коледжі є комплексною психолого-педагогічною проблемою, яка потребує детального аналізу та уточнення таких базових категорій даного підходу як «компетентність», «професійна компетентність», «соціальна компетентність майбутніх економістів».

На доцільність переходу у навчанні з процесу «на результат в діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем» вказує Н. Бібік [2]. Компетентнісний підхід до організації освітнього процесу «передбачає не засвоєння студентом окремих знань і вмінь, а оволодіння ними в комплексі» [3, с. 16].

У державних нормативних документах, що регламентують організацію освітнього процесу в Україні зазначено, що компетентність – це «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [4]; «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [5].

У дослідженнях вітчизняних науковців зустрічаються такі визначення поняття «компетентність»: це «сукупність загальної і професійної підготовки, що дозволяє адекватно реагувати на потреби конкретного робочого місця чи виконуваної роботи, що мають тенденцію змінюватися. Вона залежить також від ставлення людини до своєї роботи, досвіду, старанності та уміння поповнювати свої знання» (Г. Дмитренко) [6];

«якість особистості, що необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері» (Н. Мойсеюк) [7].

У Національному освітньому глосарії [8] зазначається, що «компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями».

Як зазначалося, нині на сучасному ринку праці зростають вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців. З огляду на це, важливим є питання з'ясування понять «професійна компетентність», «соціальна компетентність майбутніх економістів».

У науково-педагогічній літературі, присвяченій психолого-педагогічним засадам формування професійної компетентності майбутнього фахівця зустрічаються такі визначення поняття «професійна компетентність»: «глибокі знання і широка ерудиція в науково- предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення творчих завдань» (Т. Борова) [9];

«інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» (В. Кремень) [10].

У фаховій передвищій освіті компетентнісно орієнтоване навчання майбутніх фахівців полягає в оволодінні й розвиткові сукупності ключових, загальнопрофесійних (базових), спеціалізовано-професійних компетентностей, що визначають успішну адаптацію у професії [11, с. 20].

Оскільки «соціально компетентний фахівець має не тільки розуміти сутність та специфіку ситуації чи проблеми, але й уміти її розв'язувати практично, здійснювати аналіз як своєї діяльності, так і її наслідків» [12], то, на нашу думку, соціальну компетентність як складову змісту освіти в коледжах логічно розглядати в системі загальнопрофесійних (базових) компетентностей, що є складовими структури професійної компетентності майбутнього фахівця. Однак зауважимо, що її формування розпочинається на першому курсі навчання під час вивчення базових, профільних предметів та спеціальних курсів профільної середньої освіти у коледжах.

У психолого-педагогічних працях пропонуються такі визначення «соціальної компетентності»: це «універсальна здатність особистості, що інтегрує у собі розуміння соціальної дійсності, наявність соціальних знань і вмінь, необхідних для результативного розв'язання практичних соціальних завдань, а саме: робити власний вибір та ризикувати, адаптивно сприймати себе у часі, жити, не порушуючи норми суспільства, будувати свій життєвий проект та проектувати його у майбутнє» (С. Нікітіна) [13]; «наявність упевненої поведінки, під час якої різні навички у сфері взаємин з людьми автоматизуються і дають можливість гнучко змінювати свою поведінку залежно від ситуації» (Г. Селевко) [14, с. 140]; «необхідна умова успішної діяльності майбутнього фахівця, що передбачає засвоєння певних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання соціальних функцій, які знімають відчуття внутрішнього дискомфорту й блокують можливість конфлікту із соціальним середовищем і суспільством» (І. Шпичко) [12, с. 33].

Науковець Краснокутська С. зауважує, що «на відміну від соціального інтелекту, соціальна компетентність виявляється не в знаннях і розумових навичках, а в способі оперування знаннями, правилами інтерпретації, ефективності та адекватності у різних проблемних ситуаціях» [15, с. 77].

Під час підготовки майбутніх фахівців–економістів у коледжах мають враховуватись вимоги здобувачів освіти та працедавців до освітнього процесу на рівні, означеному державним і світовим ринком.

Керуючись представленим спектром інтерпретацій базових категорій компетентнісного підходу, аналізом змісту результатів навчання, що відображають специфіку професійної діяльності фахівців-економістів та враховуючи особливості їх професійної діяльності, встановлено, що під *соціальною компетентністю майбутніх економістів* розуміється інтегральна характеристика фахівця, що визначає у нього наявність соціальних знань, умінь, досвіду, необхідних для вирішення виробничо-необхідних соціальних завдань, що передбачають здатність до кооперації, командної співпраці, гнучкості та адаптивності у нових ситуаціях, демонстрації навичок креативного та критичного мислення.

Увесь освітній процес з підготовки фахівців можна представити у вигляді поетапного формування соціальної компетентності здобувачів освіти через груповий метод навчання, який тісно пов'язаний з використанням навчальних проектів. На наш погляд, саме проектний метод навчання сприятиме формуванню соціальної компетентності майбутніх економістів. Цей метод дозволяє включити здобувачів освіти в активну діяльність та інтегрує в собі проблемно-пошукові, дослідницькі, презентаційні підходи до здобуття знань та формування навичок.

Навчальний проект для здобувача освіти – це цікава діяльність з максимальним використанням власних можливостей, яка дозволяє використати наявні знання, самостійно сформулювати мету та визначити завдання, творчо вирішити окреслену проблему, презентувати досягнуті результати.

Робота над проектом дає здобувачу освіти змогу відчувати значимість своєї діяльності, пов'язати й співвіднести загальні знання, уміння та навички, отримані на заняттях, із реальним життям. Беручи участь у реалізації проектів, майбутні економісти конкретними справами проявляють свою громадянську позицію, відповідальність, виховують такі якості, як цілеспрямованість, послідовність, наполегливість, уміння відстоювати власну думку, доводити розпочату справу до кінця.

В основу організації проектної діяльності нами покладене чітке планування етапів роботи над проектом, їх змісту, завдань викладача і здобувачів освіти та перелік компетентностей і програмних результатів навчання майбутніх економістів.

Будь-який проект реалізується за певними етапами [16].

І. Підготовчий етап (перед проектна діяльність). На ньому здійснюється методична

підготовка студентів: визначають, що таке проект, проектування, проблема, гіпотеза, суб'єкт і об'єкт проектної діяльності; розглядають зміст, етапи роботи, форми контролю, представлення та оцінки результатів. Викладач допомагає студентам визначити тему і завдання, ознайомлює з термінами і етапами роботи, стимулює до самостійної діяльності, формує робочі групи.

На даному етапі формуються такі компетентності майбутніх економістів, як знання та розуміння предметної області професійної діяльності; здатність виявляти ініціативу та підприємливість [1].

Результатом навчання на цьому етапі буде демонстрування стійкого розуміння принципів економічної науки, особливостей функціонування економічних систем, методики проведення досліджень [1].

II. Планування. Здійснюється колективне обговорення проекту, його структури, складається план, окреслюють джерела інформації, способи її збору, обробки і аналізу; визначають модель представлення результатів, процедури та критичної оцінки; розподіляють завдання між членами групи.

Це дозволить сформулювати такі компетентності, як здатність спілкуватися рідною мовою; здатність до адаптації та дії в новій ситуації [1].

Здобувачі освіти зможуть ідентифікувати джерела та розуміти методологію визначення і методи отримання соціально-економічних даних; збирати та аналізувати необхідну інформацію, розраховувати економічні та соціальні показники [1].

III. Пошуково-дослідницький. Проводиться збір інформації, її аналіз та обробка; узагальнюються проміжні результати досліджень.

Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність застосовувати комп'ютерні технології та програмне забезпечення з обробки даних для вирішення економічних завдань, аналізу інформації; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; навички міжособистісної взаємодії [1] – такі компетентності майбутніх економістів формуються на третьому етапі.

Результати навчання виражені у вмінні проводити аналіз функціонування та розвитку суб'єктів господарювання, визначати функціональні сфери, розраховувати відповідні показники, які характеризують результативність їх діяльності; аналізувати процеси державного та ринкового регулювання соціально-економічних і трудових відносин; демонструвати базові навички креативного та критичного мислення у дослідженнях та професійному спілкуванні [1].

IV. Підсумковий (звітний). Узагальнюються результати дослідження, формулюються висновки; створюються макети презентації результатів дослідження.

У майбутніх фахівців формується здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій, здатність застосовувати комп'ютерні технології та програмне забезпечення для підготовки аналітичних звітів [1].

Застосовування набутих теоретичних знань для розв'язання практичних завдань та змістовна інтерпретація отриманих результатів; вміння використовувати дані, надавати аргументацію, критично оцінювати логіку та формувати висновки [1] – це програмні результати навчання на даному етапі.

V. Презентація і захист проекту. Здобувачі освіти презентують та захищають свої проекти, демонструють набуті знання, вміння та навички. Описують прийоми і способи отримання та аналізу інформації, розповідають про проблеми в роботі. Викладач визначає час і форму захисту проектів, допомагає розробити сценарій захисту.

Під час захисту проектів формуються такі компетентності, як здатність спілкуватися рідною та/чи іноземною мовами, приймати обґрунтовані рішення, конструктивно відноситися до критики [1].

Це дозволить майбутнім економістам оволодіти навичками усної та письмової професійної комунікації державною та іноземною мовами; навчитися використовувати професійну аргументацію для донесення інформації, ідей, проблем та способів їх вирішення до фахівців і нефахівців у сфері економічної науки [1].

VI. Аналітично-оціночний. Учасники колективно обговорюють та аналізують результати роботи над проектами, визначають перспективи подальших досліджень.

На даному етапі формуються такі компетентності майбутніх економістів, як вміння дискутувати, конструктивно відноситися до критики [1].

Як результат навчання учасники проекту демонструватимуть здатність діяти соціально відповідально та свідомо на основі етичних принципів, цінувати та поважати культурне різноманіття, індивідуальні відмінності людей [1].

Таким чином, проектна діяльність дозволить майбутнім економістам набути навичок самостійної роботи та сформуванню «здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері економіки та у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів економічної науки» [1].

Для формування соціальної компетентності здобувачів економічної освіти нами запропонована орієнтовна тематика інформаційно-дослідницьких та практично- організаційних проектів:

1. Енергозберігаючі технології та економічна ефективність їх використання.
2. Податкова система України, проблеми функціонування та шляхи їх вирішення.
3. Порівняльна характеристика умов оподаткування в сучасному світі.
4. Сучасний стан та перспективи розвитку інноваційного підприємництва в Україні.
5. Бізнес-план як основа успішного функціонування нового підприємства.
6. Діагностика бізнес-середовища та оцінка конкурентоспроможності машинобудівних підприємств.
7. Сучасні тенденції та перспективи розвитку харчової промисловості України.
8. Інвестиційна діяльність підприємств Херсонської області та обґрунтування заходів її активізації.

Висновки. Упровадження в освітній процес підготовки майбутніх фахівців у коледжі компетентнісно орієнтованого навчання передбачає застосування принципово нової методології до організації когнітивної та процесуально-діяльничої сторін фахової передвищої освіти. Його особливістю є створення моделі освіти, що ґрунтується на програмних результатах навчання, регулює саморозвиток здобувачів освіти, викладачів, усієї системи фахової передвищої освіти.

Практика застосування проектних технологій дає змогу дійти висновку про високу ефективність цієї технології у формуванні соціальної компетентності майбутніх економістів під час вивчення спеціальних дисциплін.

Проектні технології як колективна діяльність, сприяють формуванню у майбутніх економістів таких компонентів соціальної компетентності, як здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність спілкуватися рідною мовою, працюючи в колективі; здатність діяти соціально відповідально та громадянськи свідомо; здатність адаптуватися і діяти в новій ситуації; здатність приймати обґрунтовані рішення, аргументуючи власну точку зору та сприймаючи іншу думку задля досягнення спільної мети; навички міжособистісної взаємодії.

Перспективними напрямами у подальшому дослідженні означеної проблеми ми вбачаємо у розробці методичних засад та мультимедійного навчально-методичного супроводу, орієнтованих на забезпечення якісного та ефективного процесу формування соціальної компетентності здобувачів освіти в умовах коледжу.

Список використаної літератури та джерел:

1. Стандарт вищої освіти України. Ступінь «бакалавр». Галузь знань: 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальність: 051 «Економіка»: офіційне видання / [Г. В. Назарова, О. І. Черняк, Л. Л. Антонюк, Ю. М. Бажал та ін.]. – Київ, 2016. – 13с.
2. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік та ін.; заг. ред. О. В. Овчарук – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти: дидактичний аспект / В. Д. Шарко та ін.; за ред. Г. С. Юзбашевої. – Х. : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 440с.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс] / Інформаційно - аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
6. Дмитренко Г. А. Управління людськими ресурсами: навч. посіб. / Г. А. Дмитренко, Н. Г. Протасова. – К. : Херсон : Олді-плюс, 2006. – 253 с.

7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. [Електронний ресурс] / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 608 с. – Режим доступу : http://pidruchniki.Ws/12570107/pedagogika/pedagogika_-_moiseyuk_nye.
8. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш [та ін.] ; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. – К. : ТОВ Вид. дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
9. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія / Т. А. Борова. – Х. : Компанія СМІТ, 2011. – 384 с.
10. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Подозьорова А. В. Формування базових компетентностей майбутніх техніків- електриків у політехнічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Анжела Володимирівна Подозьорова. – Запоріжжя, 2017. – 274 с.
12. Шпичко І. О. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Інна Олександрівна Шпичко. – Хмельницький, 2016. – 282 с. Никитина С. В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. Наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Светлана Владимировна Никитина; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2004. – 214 с.
13. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138–143.
14. Краснокутская С. Н. Социальная компетентность как качественная характеристика процесса социализации студентов / С. Н. Краснокутская // Сборник науч. трудов Северо-Кавказского гос. техн. ун-та. Серия : Гуманитарные науки. – Ставрополь : СевКавГТУ, 2005. – № 1(13). – С. 77–79.
15. Комліченко О.О. Проектний метод навчання в системі економічної освіти / О.О. Комліченко // Наука і методика: збірник науково-методичних праць. – К.: Аграрна освіта, 2007. – Вип. 9. – С. 31–36.

References:

1. Standart vyshchoi osvity Ukrainy. Stupin «bakalavr». Haluz znan: 05 «Sotsialni ta povedinkovi nauky», spetsialnist: 051 «Ekonomika»: ofitsiine vydannia / [Н. В. Nazarova, О. І. Cherniak, L. L. Antoniuk, Yu. M. Bazhal ta in.]. – Kyiv, 2016. – 13 s. (in Ukr.)
2. *Kompetentnisnyi pidkhid : refleksivnyi analiz zastosuvannia* / N. M. Bibik ta in.; zah. red. O. V. Ovcharuk – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s. (in Ukr.)
3. *Teoretyko-metodychni osnovy vdoskonalennia systemy osvity: dydaktychnyi aspekt* / V. D. Sharko ta in.; za red. H. S. Yuzbashevoi. – Kh. : KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity», 2014. – 440 s. (inUkr.)
4. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556-VII [Elektronnyi resurs] / Informatsiino - analitychnyi portal pro vyshchu osvitu v Ukraini ta za kordonom. – Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (in Ukr.)
5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : [phttp://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p). (in Ukr.)
6. Dmytrenko H. A. *Upravlinnia liudskymy resursamy: navch. posib.* / H. A. Dmytrenko, M.H. Protasova. – K. : Kherson : Oldi-plius, 2006. – 253 s. (in Ukr.)
7. Moiseiuk N. Ye. *Pedahohika : navch. posib.* [Elektronnyi resurs] / N. Ye. Moiseiuk. – K., 2007. – 608 s. – Rezhym dostupu : http://pidruchniki.Ws/12570107/pedagogika/pedagogika_-_moiseyuk_nye. (in Ukr.)
8. Natsionalnyi osvitnii hlosarii : vyshcha osvita / avt.-uklad. : I. I. Babyn, Ya. Ya. Boliubash, A. A. Harmash [ta in.] ; za red. D. V. Tabachnyka, V. H. Kremenia. – K. : TOV Vyd. dim «Pleiyady», 2011. – 100 s. (in Ukr.)
9. Bорова Т. А. *Teoretychni zasady adaptivnoho upravlinnia profesiinym rozvytkom naukovopedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoho navchalnoho zakladu* : monohrafiia / Т. А. Bорова. – Kh. : Kompaniia SMIT, 2011. – 384 s. (in Ukr.)
10. Entsyklopediia osvity / Akademiia pед. nauk Ukrainy ; holov. red. V. H. Kremen. – K.

: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s. (in Ukr.)

11. Podozorova A. V. *Formuvannia bazovykh kompetentnosti maibutnikh tekhniv- elektrykiv u politekhnichnykh koledzhakh* : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Anzhela Volodymyrivna Podozorova. – Zaporizhzhia, 2017. – 274 s. (in Ukr.)

12. Shpychko I. O. *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia u profesiinii pidhotovtsi* : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Inna Oleksandrivna Shpychko. – Khmelnytskyi, 2016. – 282 s. (in Ukr.)

13. Nykytyna S. V. *Stanovlenye sotsialnoi kompetentnosti starsheklassnykov sovremennoi obshcheobrazovatelnoi shkoly* : dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 – obshchaia pedahohyka, ystoriya pedahohyky y obrazovanyia / Svetlana Vladymyrovna Nykytyna; Omskyi hos. ped. un-t. – Omsk, 2004. – 214 s. (in Rus.) Kompetentnosty y ykh klasyfykatsiya / H. K. Selevko // *Narodnoe obrazovanye (Public education)*. – 2004. – №4. – S. 138–143. (in Rus.)

14. Krasnokutskaya S. N. *Sotsyalnaia kompetentnost kak kachestvennaia kharakterystyka protsessa sotsyalyzatsyy studentov* / S. N. Krasnokutskaya // *Sbornyk nauch. trudov Severo– Kavkazskoho hos. tekhn. un-ta. Seryia : Humanitarnye nauky (Collection of scientific works of North Caucasus Technical University. Humanities series)* – Stavropol : SevKavHTU, 2005. – № 1(13). – S. 77–79. (in Rus.)

15. Komlichenko O. O. *Proektnyi metod navchannia v systemi ekonomichnoi osvity* / O.O. Komlichenko // *Nauka i metodyka: zbirnyk naukovo-metodychnykh prats (Science and methods: collection of scientific methodical works)*. – K.: Ahrarna osvita, 2007. – Vyp. 9. – S. 31–36. (in Ukr.)

A. Podozorova, O. Komlichenko. Formation of social competence of future economists by means of project technologies in college education.

Introduction. In the educational process of future economists preparation in colleges, the task as for social competence formation is actualized. The aim is to develop the readiness and ability of specialists to reasonable acceptance of economic decisions, creative, responsible attitude to professional duties in accordance with the requirements of society and the country.

Purpose. The purpose of the research is to find out the possibilities of using project technologies of study as a means of the social competence formation of future economists while studying the disciplines of the professional training cycle in college.

Methods. The methodological basis of the research is the main principles of didactics of professional education; the basis of psychological and pedagogical theories of personality development; the basis of the general theory of activity and theory of activity motivation; the basis of the theory of organization and development of cognitive activity; principles on the use of project technologies in the educational process.

Results. The problem of competency education implementation in the system of vocational education of future specialists in college is a complex psychological and pedagogical problem. It requires detailed analysis and clarification of such basic categories of the approach as "competence", "professional competence", "social competence of future economists".

Social competence as a component of the education content in colleges is logical to consider in the system of general professional competencies that are components of the structure of professional competence of a future specialist.

Originality. Guided by the range of interpretations of the basic categories of competence approach, the analysis of the educational content outcomes which reflect the specificity of the professional activities of economists and taking into account the peculiarities of their professional activities, it is established that the social competence of future economists is the integral characteristic of a specialist, which determines his presence of social knowledge, abilities, experience, necessary for the solution of production-necessary social tasks. They include the ability to cooperation, team collaboration, flexibility and adaptability to new situations, demonstrating creative skills and critical thinking.

It is the project method of teaching that will promote the formation of social competence of future economists. It enables the inclusion of students in active work and integrates problem- solving, research, presentation approaches to knowledge and skills development.

The basis for the organization of the project activity is the clear planning of the stages of work on the project, the definition of their content, the tasks of the teacher and students and the list of competencies and programme results of future economists training, which are formed or attained at the appropriate stage of the project.

Thus, the project activity will enable future economists to acquire skills of independent work and to

form "the ability to solve complex specialized tasks and practical problems in the field of economics and in the process of learning that involves the application of theories and methods of economic science".

For the formation of social competence of the applicants of economic education, we propose an approximate topic of information-research and practical-organizational projects on energy efficiency, taxation, innovation and investment development, diagnostics of the business environment, and competitive analysis.

Conclusion. The implementation of competence-oriented learning in the educational process of future specialists training in the college involves the creation of such a model of education, based on programmatic learning outcomes, regulates the self-development of students, teachers, and the whole system of vocational education.

Research results suggest that the project technologies as a collective activity contributes to the formation of future economists such components of social competence as the ability to search, process and analyze information; the ability to adapt and act in new situation; the ability to make informed decisions, arguing their own point of view and perceiving another opinion in order to achieve a common goal; interpersonal skills.

The practice of using project technologies allows us to conclude that this technology is highly effective in the social competence formation of future economists and recommends its use when studying the disciplines of the vocational training cycle.

*Одержано редакцією 10.10.2018
Прийнято до публікації 26.10.2018*

УДК 37.018.3:316.362

DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-109-115

РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА Інна Петрівна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії
і методик дошкільної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені О.Довженка

БЛИК Руслана Миколаївна, аспірантка
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПИТАННЯ

У статті окреслено актуальні проблеми гендерної соціалізації вихованців закладу інтернатного типу у сучасних умовах соціальної нестабільності; подано визначення сутності поняття «гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу» та схарактеризовано особливості процесу гендерної соціалізації вихованців інтернатного закладу.

***Ключові слова:** соціалізація, гендерна соціалізація, стать, гендер, гендерні ролі, гендерна самоідентифікація, заклад інтернатного типу, вихованці.*

Постановка проблеми. Актуалізація розробки проблем гендерної соціалізації особистості у сучасному суспільстві обумовлюється зміною уявлень про сам процес соціалізації, що викликана соціально-економічними, суспільно-політичними та демографічними перетвореннями сучасного суспільства. Оскільки гендерна соціалізація є складовою загальної соціалізації особистості, що здійснюється в певних соціокультурних умовах і залежить від рівня соціально-економічного розвитку, особливостей культури суспільства та конкретного способу життя, то цей процес також відрізняється певною своєрідністю. Прийняття і засвоєння особистістю певної системи статевої символіки та стереотипів маскуліності та фемінності формує статеву ідентичність і впливає на усі особливості її поведінки. Особливо складаним і важливим є процес гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, які, незважаючи на нову соціальну політику, держави не втратили свого соціально-педагогічного значення, залишаючись найбільш масовою формою державного піклування про дітей. Отже, гендерна проблематика стала важливим напрямом психолого-педагогічних досліджень, зокрема у соціально-педагогічній науці ця проблема набуває все більшої популярності.

Як відзначено вище, на сьогодні проблеми, пов'язані з гендерною соціалізацією, є досить актуальними. Зокрема, методологічні проблеми гендерної педагогіки висвітлено в працях В. Гайденко, В. Кравця, Л. Штильової та ін.; особливості гендерної складової в освіті досліджували Т. Говорун, О. Кікінежді, О. Ярська-Смирнова та ін.; гендерна соціалізація дітей різних вікових категорій стала предметом наукових досліджень І. Кльоціної, І. Кона, О. Ключко, Л. Попової та ін.; соціокультурному аспекту процесу гендерної соціалізації присвячено наукові доробки Д. Ісаєва, В. Кагана, Я. Коломинського, І. Кона, Т. Репіної та ін.

Вищезазначене засвідчує актуальність статті, **метою** якої є аналіз питання гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; визначення сутності поняття «гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу» та типових характеристик процесу гендерної соціалізації вихованців інтернатного закладу.

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети використані теоретичні методи дослідження, а саме аналіз, порівняння і узагальнення психологічної та соціально-педагогічної літератури з проблеми гендерної соціалізації особистості та виховання дітей в закладах інтернатного типу.

Виклад основного матеріалу. Процес соціалізації точки зору соціальної педагогіки забезпечує соціальну адаптацію, інтеграцію та інтеріоризацію індивіда, що означає пристосування його до соціально-економічних умов, до рольових функцій, соціальних норм різних рівнів життєдіяльності суспільства, до соціальних інститутів як середовища життєдіяльності та включення соціальних норм і цінностей у внутрішній світ людини, її «Я», що зумовлює структуру кожної конкретної особистості. Соціалізація вихованців інтернатного закладу супроводжується низкою специфічних і притаманних лише їй труднощів, тому варто зважати на негативні аспекти соціалізації дітей у закладах інтернатного типу, визначені А. Капською, а саме: «відсутність спілкування з біологічними батьками; деформація родинних зв'язків через важке минуле; дефіцит любові, ласки, уваги; вузьке коло спілкування через закритий колектив; випадки жорстокості з боку персоналу та вихованців; регламентація проведення часу; несформований образ «Я»; підвищене почуття тривожності, орієнтація на ворожість соціуму; закомплексованість, емоційна невдоволеність; відсутність особистого простору та соціальних навичок особистого життя; економічна деривація; постійне перебування у вузькому комунікативному просторі; обмежені можливості у виборі професії; відсутність навичок вирішення власних проблем із офіційними структурами; соціальна незахищеність після виходу із закладу інтернатного типу» [8].

Окрім того, зміни, які відбуваються в сучасному соціумі, руйнують традиційні уявлення щодо стереотипів чоловічої та жіночої поведінки, що впливають на становлення власного образу «Я» особистості. Це актуалізує потребу в орієнтації освіти на пошук нових підходів до виховання дітей як представників певної статі в процесі гендерної соціалізації не лише в закладах освіти, але й в закладах інтернатного типу. Зауважимо, що соціалізація вихованців інтернатних закладів здійснюється в умовах дефіциту можливостей встановлення міцних і тривалих взаємин з різними агентами соціалізації; превалювання групової, а не індивідуальної, спрямованості виховних впливів, жорсткої регламентації поведінки вихованців.

У науковій літературі «гендер» визначається як «соціальна конструкція, утворена через механізми соціалізації» [2], а однією з найважливіших тенденцій сучасної соціокультурної ситуації є тенденція до індивідуалізації та особистісної самореалізації особистості. Уперше термін «гендер» був уведений американським психоаналітиком Робертом Столлером, який він використав у 1968 році у праці «Стать і гендер: про розвиток мужності та жіночності». Учений використав його у розумінні «соціальна стать», оскільки на думку Столлера, гендер – це поняття, яке базується на психологічних і культурних поясненнях, достатньо незалежних від тих, які зважають на біологічну стать [4, с.80]. Згодом, Г. Бранд з посиланням на книгу А. Оклей «Стать, гендер і суспільство» наводить цитату філософа про те, що «у цілому західне суспільство організоване навколо ствердження про те, що різниці між статями більш значущі, ніж те, що у них є багато спільного. Коли намагаються визначити цю різницю в термінах «природних» відмінностей – тут змішуються два процеси: тенденція розрізняти стать і тенденція розрізняти спосіб існування статі. Перша – є постійною рисою людського суспільства, але друга – ні. І тому необхідно розрізнення статі та гендера, якщо статеві відмінності мають природне походження, то другі мають своє джерело в культурі, а не в природі» [1, с.76]. Отже, поняття гендер означає соціо-статеві характеристики статі, на відміну від власне біологічних (генетико-морфологічних, анатомічних, фізіологічних), – із властивими їй характеристиками способу життя, поведінки, намірів і прагнень тощо. Таким чином стать і гендер перебувають на різних сферах життєдіяльності особистості. Стать людини – це її

«стартова позиція», стать не обирають, вона є природнозаданою й очевидною з моменту народження людини, детермінована біологічними факторами, гормональним статусом, генетичними та анатомічними відмінностями. Гендер – є своєрідним результатом соціалізації особистості в суспільстві відповідно до її статевої належності [9, с.61]. Використовуючи поняття «гендер», мають на увазі соціальний аспект стосунків статей, статево-ролеві стереотипи, розповсюджені в суспільстві, різноманітність проявів жіночої і чоловічої поведінки, систему взаємин між жінкою і чоловіком, що визначаються не біологічною належністю до тієї чи іншої статі, а соціальними, економічними і політичними умовами [6, с. 13]. Отже, диференціація понять «стать» і «гендер», на думку О. Вороніної, означає «вихід на новий теоретичний рівень осмислення соціальних процесів, де на передній план виходять підходи, згідно яких усі аспекти людського буття, культури і взаємин стають гендерними» [2, с.76].

У словнику гендерних термінів поняття «гендерна соціалізація» трактується як «процес засвоєння індивідом культурної системи гендеру того суспільства, у якому він живе; засвоєння індивідом прийнятних моделей чоловічої та жіночої поведінки, стосунків, норм, цінностей та гендерних стереотипів; вплив суспільства, соціального середовища на індивіда з метою прищеплення йому певних правил та стандартів поведінки, які є соціально прийнятими для жінок і чоловіків у цьому соціокультурному просторі» [7].

Гендерна соціалізація вивчається дослідниками як багатоаспектне явище, що здійснюється через інтеріоризацію заданих суспільством відповідних статі гендерних ролей, настанов, норм, характеристики чоловічої і жіночої поведінки, зумовлюється соціальним контекстом, гендерними стереотипами, традиціями, символікою, а також визначається як система кроків з набуття і збагачення гендерної ідентичності.

Гендерна соціалізація є важливою складовою загальної соціалізації особистості, своєрідним суспільним конструюванням диференціації між статями. Специфіка її полягає в засвоєнні індивідом культурної системи гендеру суспільства, в якому він живе. За своєю сутністю гендерна соціалізація, що передбачає засвоєння людиною гендерних норм, зразків і ролей, формування її гендерного репертуару, є результатом складної взаємодії біологічних, психологічних, культурних і соціальних факторів. Процес гендерної соціалізації обумовлюється нормами, звичаями, культурою відповідного суспільства, до яких належать системи диференціації гендерних ролей (статевий поділ праці, специфічні статево-рольові приписи, права, обов'язки чоловіків і жінок) і стереотипів маскуліності та фемінності (уявлення, якими є або мають бути чоловіки і жінки) [3].

Серед функцій гендерної соціалізації особистості В. Москаленко виокремила такі:

- соціальну адаптацію, яка означає стандартизацію мови, жестів, характерних для представників певної статі, сприйняття гендерних стереотипів, цінностей, значень, символів;
- інкультурацію – засвоєння традицій гендерної культури суспільства з метою передачі їх наступному поколінню;
- інтерналізацію особистості, що включає розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, формування гендерної ідентичності, відповідності між психічною статтю і гендерною роллю [6].

Гендерну соціалізацію вихованців закладів інтернатного типу визначаємо як процес засвоєння вихованцями гендерних ролей та їхньої гендерної самоідентифікації в умовах специфічного освітньо-виховного середовища інтернатного закладу, яка зумовлюється його специфічними особливостями – заміщенням головного інституту соціалізації – родини – освітнім закладом, що призводить до деформації процесу соціалізації вихованців.

В освітньо-виховному середовищі соціального становлення вихованців інтернатного закладу наявні складні проблеми, що ускладнюють процес формування особистості як представника певної статі. Звуженість соціального оточення в інтернатних

зкладах, брак соціально-адекватних моделей гендерної поведінки, дотримання статевих стереотипів у практиці виховної роботи з депривованими дітьми сприяють формуванню особливого типу особистості, який має труднощі з гендерною ідентичністю, переживає невідповідність гендерним ролям і стереотипам, характеризується агресивністю в разі фрустрації потреб, труднощами у виборі лінії гендерної поведінки.

Отже, серед типових характеристик процесу гендерної соціалізації вихованців інтернатного закладу можна виокремити такі:

– відсутність базису для засвоєння гендерних моделей поведінки. Сім'я як первинний інститут гендерної соціалізації, сприяє формуванню гендерних стереотипів, які полегшують процес статево-рольової орієнтації дитини в соціумі. Важливими є перші (несвідомі) батьківські установки до дитини залежно від її статі – закріплення статево зумовлених психологічних характеристик та якостей, сімейних і соціальних ролей. Дослідники, які з одного боку вважають наявність гендерних стереотипів негативним явищем, з іншого – підкреслюють позитивну функцію таких стереотипів у період первинної соціалізації дитини, що задає «вектор» її особистісного розвитку та сприяє гендерній та особистісній самоідентифікації. Тому, поза сімейним вихованням відсутність зазначених умов може спровокувати віктимізацію особистості та її поведінки;

– висока залежність дитини від середовища інтернатного закладу. Згідно з твердженням І. Кона, якщо школа і батьківська сім'я є відносно автономними інститутами соціалізації, які не мають чітко вираженої ієрархічної системи у процесі соціалізації особистості дитини, то для дитини поза сімейним оточенням інтернатний заклад виступає структурованим об'єднанням; і школи (як місця навчання) і інтернату (як аналогу сім'ї – місця спільного проживання). Таким чином звужуються механізми соціалізації дитини, що пропорційно посилює її залежність саме від інтернатного закладу як соціального інституту;

– заміна ролей вторинних агентів соціалізації первинними. Ролі трансляторів гендерних моделей у інтернатному закладі починають виконувати дорослі (вихователі, вчителі тощо), які належать до вторинних агентів соціалізації, вплив яких на дитину має бути опосередкованим. Однак система організації освітньо-виховного процесу у закладах інтернатного типу побудована таким чином, що дорослі вимушені виконувати роль первинних агентів соціалізації – батьків. Водночас, така штучна імітація сімейних та соціальних стосунків викривлює уявлення дитини про норми та зразки поведінки у сім'ї і суспільстві, що видозмінює усі соціалізаційні процеси, у тому числі гендерну і особистісну самоідентифікацію дитини; – підміна наслідування природної (автентичної) поведінки дорослих професійно-зорієнтованою. Вихованці інтернатних закладів спостерігають за дорослими при виконанні ними професійних ролей, тобто специфіка закладу сприяє наслідуванню його вихованцями лише статусної й професійної комунікацій (моделі поведінки) на відміну від дітей, які соціалізуються в сімейному оточенні, та мають змогу наслідувати сімейно-родинні комунікації, дружні комунікації, сусідські комунікації;

– фемінізація кадрового складу інтернатних закладів, у яких працюють переважно жінки, що значно утруднює статево-рольову ідентифікацію та гендерну соціалізацію як хлопчиків, так і дівчаток. Відсутність можливостей спостерігати та переймати специфіку поведінки дорослих обох статей, а також відповідні особливості комунікативної взаємодії між статями не дозволяють формуватися уявленнями про мужність та жіночність, ускладнюється розуміння еталонів «справжніх» чоловіків та жінок, що ускладнює процес статевої ідентифікації дітей-сиріт та видозмінює процес їхньої гендерної соціалізації;

– нівелювання особистісного прояву вихованця, що ускладнює процеси його самоідентифікації та формує конформну поведінку і так зване почуття «Ми», на протигагу «Я». Колективний стиль життя у інтернатному закладі переважає над індивідуальним, що, з одного боку, сприяє процесу соціалізації дітей з інтернатних установ, а з іншого

ускладнює його через відсутність власного простору, власних речей, свободи для переміщення, свободи для вибору темпу, розкладу і форм дозвілєвої діяльності, що не забезпечує такої важливої складової соціалізації як індивідуалізація. Особливо важливим цей фактор виступає у підлітковому віці, на який припадає вирішальна стадія формування гендерної ідентичності (Е. Еріксон);

–стереотипізований вплив групи на поширення девіантних форм поведінки вихованців інтернатних закладів. Група однолітків є провідним чинником соціалізації для дитини підліткового віку, у тому числі носієм зразків гендерної поведінки. Для підлітків надзвичайно привабливими є моделі поведінки дорослих, які часто стереотипізовано сприймаються ними у викривленій формі через девіантні способи поведінки – вживання алкоголю, тютюнопаління, агресивність, активне сексуальне життя та інше. Хлопці-вихованці, внаслідок специфіки організації життя у інтернатному закладі, об'єктивно неспроможні реалізовувати інші маскуліні форми поведінки крім девіантних, оскільки у них відсутні уявлення-зразки про соціальні моделі поведінки дорослих чоловіків. Видозміна гендерної соціалізації дівчат підліткового віку внаслідок низької фемінності також сприяє залученню їх до девіантного способу життя та виступає необхідною умовою успішної комунікативної і статусної реалізації себе у групі однолітків.

Звууженість соціального оточення в інтернатних закладах, брак соціально-адекватних моделей гендерної поведінки, дотримання статевих стереотипів у практиці освітньо-виховної роботи з депривованими дітьми створюють несприятливі умови для успішної соціальної адаптації вихованців до самостійного життя, сприяють виникненню проблем з гендерною ідентифікацією, усвідомленням свого гендерного «Я».

Висновки. Проблема гендерної соціалізації є актуальною проблемою міждисциплінарних досліджень, до якої постійно зростає інтерес сучасних науковців. У процесі гендерної соціалізації проходить становлення гендерної ідентичності особистості, формуються певна система цінностей, норм поведінки ролей, способу мислення чоловіків і жінок, закономірності статевої диференціації. У цьому процесі задіяно багато внутрішньо-особистісних і соціальних механізмів; процес засвоєння соціальних норм, правил, особливостей поведінки, установок відповідно до уявлень про гендерну роль, її формування та призначення. Тому, важлива відповідальність за відповідну гендерну соціалізацію покладається на соціальних педагогів, як осіб та фахівців з відповідною системою знань, умінь і навичок ефективного здійснення гендерної соціалізації та виховання суб'єктів освітнього процесу закладів інтернатного типу з метою розвитку індивідуальних здібностей та інтересів вихованців, незалежно від приналежності до тієї чи іншої статі. Це потребує насамперед підготовки відповідних фахівців у закладах вищої освіти та формування їхньої готовності якісно та професійно здійснювати процес гендерної соціалізації вихованців закладу інтернатного типу, що становить перспективи подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури та джерел:

1. Брандт Г.А. Природа женщины / Г.А. Брандт. – Екатеринбург: Изд-во УралНАУКА, 1999.
2. Воронина О.А. Основы гендерной теории и методологии / О.А. Воронина // Материалы Международной конференции «Гендерное образование», 4-5 ноября 2003. – Бухара. – С.72-80.
3. Городнова Н. Гендерний розвиток особистості / Н. Городнова – К. : Вид.-цтво «Шкільний світ», 2008. – 128 с.
4. Иващенко О.В. Гендерна наукова перспектива: Від світогляду до політики / О.В. Иващенко // Соціологія: Теорія, методи, маркетинг. – 1998. – №6. – С.78-92.
5. Кравець В. П. Гендерна соціалізація. Навчальний посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль: Джура. – 2003. – 416 с.
6. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. / В. В. Москаленко. –

Видання 2-ге, виправлене та доповнене – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.

7. Словник гендерних термінів / Укладач З. В. Шевченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://a-z-gender.net/ua/genderna-socializaciya.html>

8. Соціальна педагогіка: Підручник / за ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2002. – 268 с.

9. Чикалова И. Гендер: введение в понятие: Авторские методические разработки / И. Чикалова, Е. Янчук // Иной взгляд. – Минск. – №2. – С.61-62.

References:

1. Brandt G.A. Priroda zhenshiny (The nature of a woman) / G.A. Brandt. – Ekaterinburg: Izd-vo UralNAUKA, 1999.

2. Voronina O.A. Osnovy gendernoy teorii i metodologii (Fundamentals of Gender Theory and Methodology) / O.A. Voronina // Materialy Mezhdunarodnoj konferencii «Gendernoe obrazovanie», 4-5 nojabrja 2003. – Buhara. – S.72-80.

3. Gorodnova N. Gendernij rozvitok osobistosti (Gender Development of Personality) / N. Gorodnova – K. : Vid.-ctvo «Shkil'nij svit», 2008. – 128 s.

4. Yvashhenko O.V. Henderna naukova perspektyva: Vid svitohlyadu do polityky (Gender Scientific Perspectives: From a Worldview to a Policy) / O.V. Yvashhenko // Sociolohiya: Teoriya, metody, marketynh. – 1998. – №6. – S.78-92.

5. Kravec" V. P. Henderna socializaciya. Navchal"nyj posibnyk (Gender socialization. Training Manual) / V. P. Kravec". – Ternopil": Dzhura. – 2003. – 416 s.

6. Moskalenko V. V. Social"na psixolohiya : pidruchnyk. (Social Psychology: Textbook.) / V. V. Moskalenko. – Vydannya 2-he, vypravlene ta dopovnene – K.: Centr uchbovoyi literatury, 2008. – 688 s.

7. Slovnyk gendernyh terminiv (Glossary of gender terms) / Ukladach Z. V. Shevchenko [Elektronnyj pecypc]. – Rezhym dostupu: <http://a-z-gender.net/ua/genderna-socializaciya.html>

8. Social"na pedahohika: Pidruchnyk (Social pedagogy: Textbook) / za red. prof. A.J. Kaps"koyi. – K.: Centr navchal"noyi literatury, 2002. – 268 s.

9. Chikalova I. Gender: vvedenie v ponjatie: Avtorskie metodicheskie razrabotki (Gender: Introduction to the concept: Author's methodological work) / I. Chikalova, E. Janchuk // Inoj vzgljad. – Minsk. – №2. – S.61-62.

Rogalskaya-Yablonska I., Bilyk R. Gender socialization of inmates of boarding type state institutions: theoretical aspect of the issue

Introduction. The article outlines the actual problems of gender socialization of children as residents of boarding type state institutions (residential institutions) in modern conditions of social instability and characterizes the peculiarities of the process of gender socialization of inmates in residential institutions.

The purpose of the article is to analyze the issue of gender socialization of inmates of boarding type state institutions; definition of the essence of the concept of "gender socialization of inmates of boarding type state institutions" and typical characteristics of the process of gender socialization of inmates of a residential institution.

Theoretical methods of research are as follows: analysis, comparison and generalization of psychological and socio-pedagogical literature on the problem of gender socialization of a person and the upbringing of children in residential institutions, are used for solving the tasks and achievement of the goal.

Results. Socialization of boarding type state institutions' inmates is carried out in the absence of opportunities for establishing strong and long-term relationships with various agents of socialization; prevalence of group, rather than individual, orientation of educational influences, strict regulation of pupils' behavior. The concept of "gender socialization of inmates of boarding type state institutions" is defined as the process of assimilation of gender roles by pupils and their gender identity in the conditions of a specific educational and educational

environment of a residential institution, which is conditioned by its specific features - the replacement of the main institution of socialization - the family - with an educational institution, which leads to deformation the process of socialization of pupils. The functions of gender socialization of the personality are singled out: social adaptation, which means standardizing the language, gestures characteristic of representatives of a certain gender, perceptions of gender stereotypes, values, values, symbols; inculturation - assimilation of traditions of the gender culture of society in order to transfer them to the next generation; the internalization of the individual, including the development of a specific hierarchy of motives, values, interests, the formation of gender identity, the correspondence between the mental sex and the gender role. The author characterized features of the process of gender socialization of inmates of a residential institution, among which: lack of a basis for the assimilation of gender behavior models; high dependence of the child on the environment of the institution; replacing the roles of secondary socialization agents with primary ones; substitution of imitation of natural (authentic) behavior of adults professionally oriented; feminization of the staffing of residential institutions, in which women work predominantly; leveling the personality of the pupil, which complicates the processes of his own identification; the stereotyped influence of the group on the spread of deviant forms of behavior among inmates of residential institutions.

Conclusions. In the process of gender socialization, the formation of a gender identity of a person takes place, a certain system of values, norms of behavior of roles, a way of thinking of men and women, and patterns of sexual differentiation are formed. Therefore, the important responsibility for appropriate gender socialization rests on social educators as individuals and specialists with the appropriate system of knowledge, skills and skills for the effective implementation of gender socialization of children. This requires, first and foremost, the training of relevant specialists in institutions of higher education and the formation of their readiness to carry out, in a qualitative and professional manner, the process of gender socialization of inmates of the institution of the residential type, which provides prospects for further scientific research.

Keywords: socialization, gender socialization, gender, gender roles, gender self-identification, boarding type state institutions, pupils.

*Одержано редакцією 09.10.2018
Прийнято до публікації 16.10.2018*

УДК 374.7(4)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-116-121

ТЕРЕНТЬЄВА Наталія Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання

Національного університету – Чернігівський колегіум імені Т.Г.Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ВИОКРЕМЛЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті окреслено особливості виокремлення тенденцій розвитку відповідно до розуміння сутності поняття “тенденції” та “тенденції розвитку”. Зазначено, що провідним методологічним підходом для виокремлення тенденцій розвитку є міждисциплінарний підхід, який є основою для створення нового знаннєвого продукту. Тенденції в сфері освіти виокремлюються відповідно до таких підходів: тенденції розвитку, тенденції оцінення, тенденції встановлення або отримання / вилучення та тенденції прояву. Тенденції можна відстежити, але їх важко виміряти і визначити заздалегідь. Специфіка виокремлення тенденцій розвитку освіти дорослих обумовлена тим, що освіта дорослих здійснюється як формальна, неформальна, інформальна в різних інституціях та / або шляхом самоосвіти на основі чинного в різних країнах законодавства та суспільних вимог.

Ключові слова: тенденції, тенденції розвитку, освіта дорослих, європейські країни, Євросоюз, інтеграція, міждисциплінарність.

Постановка проблеми. Глобалізм та світова інтеграція передбачає переосмислення економічних, екологічних, комунікаційних, інформаційних та інших аспектів щодо їх природи й співвідношення з культурою та культурною сутністю техніко-техногенних процесів на рівні протистояння наднаціонального і національного. Таке протистояння виявляється і через встановлення лідерства: лідерства країн, лідерства технологій, лідерства наукового знання у формі когнітивного / креативного продукту тощо, що можна засвідчити як тенденцію виробництва інтегративного знаннєвого продукту. Для сфери освіти і науки характерним є не лише виробництво нового інтегративного знаннєвого продукту, а і його розповсюдження з метою створення певного підґрунтя для виробництва нової генерації продуцентів інтегративного знаннєвого продукту. Виокремлення тенденцій розвитку у різних сферах є одним із напрямів створення нового знаннєвого продукту, що дозволяє спрогнозувати векторні напрями розвитку.

Мета. Метою статті визначаємо окреслення особливостей виокремлення тенденцій розвитку освіти дорослих, зокрема європейського освітнього простору. Відповідно до мети виокремлюємо такі завдання дослідження: 1) схарактеризувати особливості виокремлення тенденцій розвитку в сфері освіти; 2) окреслити особливості виокремлення тенденцій розвитку освіти дорослих в країнах Євросоюзу.

Провідним методологічним підходом для виокремлення тенденцій розвитку є міждисциплінарний підхід, який є основою для створення нового знаннєвого / інноваційного / креативного інформаційного продукту. Сучасне знання має складний, інтегрований, міждисциплінарний характер і створюється через активну соціальну діяльність, що викликає необхідність співпраці різних галузевих установ і створення міждисциплінарних наукових лабораторій, які не є ізольованими від соціуму, а відповідно формується нове міждисциплінарне мислення.

Виклад основного матеріалу. Оскільки освіта є видом економічної діяльності, а її розвиток здійснюється в конкретних історичних, політичних, суспільних та соціальних умовах, практично неможливо розглядати її розвиток, феномен, тенденції, прогнози та перспективи без залучення економічних знань, політичних (включаючи націєтворчі), юридичних (правове забезпечення і відповідальність), історичних, соціономічних, філософських, власне освітянських та інших знань, що, з одного боку ускладнює проведення досліджень (складно охопити усі аспекти), з іншого – сприяє дослідженню на межі наукового знання і відповідно, створенню нового знаннєвого

продукту на основі міждисциплінарності його здійснення [1, с. 86].

Один з найбільш розповсюджених підходів до виокремлення тенденцій розвитку ґрунтується на вивченні закономірностей та специфіці розвитку освіти в регіоні, країні, геополітичному просторі протягом десятиліть. Окреслюючи та аналізуючи етапи розвитку галузі / сфери / явища тощо, виокремлюють тенденції розвитку та перспективні напрями подальших досліджень, ґрунтуючись на ретельному дослідженні, наприклад: освітньої політики, світової, європейської та національних нормативно-правових баз документів; показників розвитку суспільства, наявних і доступних регіональних та національних статистичних даних з освіти для проведення детального аналізу тощо. Цей підхід найчастіше застосовується науковцями в історико-педагогічних та порівняльно- педагогічних дослідженнях [1, с. 87], зокрема й до виокремлення тенденцій розвитку освіти дорослих в різних країнах.

Окрім тенденцій розвитку, науковці виокремлюють тенденції оцінення, встановлення або отримання / вилучення та тенденції прояву. Тенденції оцінення, окрім виявлення нових напрямів, містять характеристику подальшого розвитку певної галузі, і діють як передбачення перспектив майбутніх наукових розвідок переважно інтегрованого (міждисциплінарного) характеру. Ці тенденції мають прогностичний характер (оцінення теперішнього стану і виявлення проблеми найближчого майбутнього на основі статистичних даних, аналітичних звітів, національних доповідей тощо). Тенденції встановлення або отримання / вилучення передбачають постановку цілей і завдань для досягнень найближчим часом. Це пошук інновацій та втілення їх у життя завдяки детальному вивченню та аналізу нестандартних ідей – створення нових тенденцій. Встановлені тенденції відображають бажаний результат майбутнього розвитку окреслюють початкові етапи його досягнення. Тенденції прояву окреслюють проблеми, які можливо ідентифікувати і репрезентують перспективи на майбутнє через розробку критеріїв, вказівок чи рекомендацій щодо наступних дій [1, с. 87-88; 2]. На жаль, ці три типи тенденцій значно менше репрезентовано у вітчизняних дослідженнях. Можливо, це спричинено переважно авторським розумінням терміну «тенденція» без опори на світові документи.

Щороку зростає кількість дисертаційних досліджень, спрямованих на виокремлення певних тенденцій, навіть якщо у назві тенденції не задекларовані, зокрема і в сфері освіти дорослих. Виокремлення тенденції – важливий аспект історичного, структурно- функціонального аналізу об'єкта, який знаходиться у стані розвитку. Оскільки система освіти знаходиться у стані перманентного розвитку, вважаємо доцільним дослідження тенденцій її розвитку з метою здійснення коректного структурного аналізу на основі поєднання діалектики можливості та дії. Тенденція є спрямованим розвитком будь-якого явища або процесу і слугує формою прояву законів, котрі – не мають іншої реальності, окрім як у наближенні, у тенденції». Окремі явища та процеси, котрі притаманні глобалізованому суспільству, досліджувати можна лише у наближенні.

За умови сучасних глобалізаційних тенденцій розвитку суспільства перед освітою постають нові завдання, зокрема вироблення у людини здатності до свідомого й ефективного функціонування в умовах ускладнення відносин у інформаційному суспільстві, зростання комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності. Сучасний динамізм зміни знань, інформації, технологій означає, що навчити людину на все життя неможливо – вона втратить конкурентоспроможність, стане функціонально недієздатною. Виникає потреба вироблення розуміння необхідності та вміння навчатись упродовж життя [1, с. 171].

В умовах сьогодення роль і значення знань та освіти у житті суспільства переосмислює цільові функції освіти дорослих та набуває нових стратегічних напрямів. Освіта дорослих не просто гарантує забезпечити професійну зайнятість, а й надає можливість всебічного розвитку, самоосвіти та самовдосконалення людини впродовж життя [3, с. 36]. Імпонує тлумачення поняття «тенденції розвитку освіти дорослих», представлене у дисертаційному дослідженні О. Ситник, як напрями та закономірності, становлення яких здійснюється під впливом історичних, політичних, національних, соціально-економічних і культурних чинників, в межах яких відбувається розвиток освіти дорослих, що характеризують об'єктивну реальність функціонування освіти дорослих, виокремлюючи позитивні зміни та аналізуючи якісні показники цього розвитку, таким чином, уможливають формування рекомендацій задля використання зарубіжного досвіду у розвитку вітчизняної освіти дорослих [3, с. 41].

На регіональному та міжрегіональному європейському рівні ведеться потужна робота у сфері освіти дорослих, яка проводиться спеціалізованими установами політичних та економічних міжурядових організацій. У цілому у світі нараховується понад 2 тисячі неурядових організацій

(міжнародних, регіональних, субрегіональних). Міжнародні організації активно працюють у сфері безперервної освіти і можуть бути відповідно класифіковані, враховуючи рівень інтеграції (всесвітні організації, міжурядові організації, міжнаціональні організації, національні організації, створені в одній країні чи групі країн), профіль діяльності (соціально-політичні та професійні організації), типи діяльності (координація, інформування, дослідження, об'єднання, лобіювання, акредитація, навчання, фінансування, реалізація тематичних програм) [4]. В умовах створення єдиного європейського освітнього простору, зростає необхідність пошуку нових спільних шляхів розвитку освіти дорослих як на національному, так і світовому рівнях, що підсилює роль міжнародних організацій у формуванні освітньої політики у цій галузі. Зокрема, до навіпливовіших міжнародних організацій, що займаються питаннями розвитку наднаціональної освіти, відносяться: ЮНЕСКО, Рада Європи, Всесвітній Банк, ЮНІСЕФ, ОЕСД (OECD), ІСЕФ (ICEF); ЄС, Римський клуб, Британська Рада, Виконавчого агентства з освіти, аудіовізуальних засобів та культури (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA), Центр Гете в Європі; АФС (AFS), АЙРЕХ та ін. [3, с. 86-87; 5].

В Європі у контексті ідеї наднаціональної освіти розв'язуються такі завдання: співвідношення традицій та інновацій в освіті в умовах глобальних соціальних змін, розвитку права людини на освіту і можливостей демократизації освіти. При цьому взаємодія в освіті в контексті діяльності міжнародних організацій відбувається на різних рівнях: організаційному, інформаційному та дослідницькому, і носить різноманітний характер. Це і проблема міжнародних проектів, що відіграють провідну роль у розвитку наднаціональної освіти протягом останніх десяти років, міжнародні проекти спрямовані на розвиток планетарного мислення і міжкультурного діалогу, оскільки є умовою оптимізації та інтенсифікації вирішення проблем освіти і засобом формування ринку освітніх послуг [3, с. 88; 4].

Специфіка виокремлення тенденцій розвитку освіти дорослих обумовлена тим, що освіта дорослих здійснюється як формальна, неформальна, інформальна в різних інституціях та / або шляхом самоосвіти на основі чинного в різних країнах законодавства та суспільних вимог.

Більшість досліджень проведено з метою виявлення тенденцій в сфері освіти дорослих, які базуються на заздалегідь оприлюднених дослідженнях та оглядах. Як правило, визначення тенденцій в освіті дорослих і безперервного навчання відбувається у такому порядку: ідентифікація, збір і аналіз існуючих національних або міжнародних джерел і даних. Загальноприйнятою метою таких досліджень зазвичай є визначення закономірностей щодо доступності, кількості осіб, залучених до навчання, якості освіти дорослих та надання порад для вирішення існуючих чи уникнення прогнозованих проблем і окреслення перспектив подальшого розвитку галузі. Як правило, тенденції можна відстежити, але їх важко виміряти і визначити заздалегідь. Проте, існує низка підходів, які розглядають нові напрями і закономірності у кожному секторі, зокрема у галузі освіти дорослих та безперервного навчання. Таким чином велику кількість звітів та доповідей присвячено аналізу тенденцій освіти дорослих та безперервної освіти у окремих установах, освітніх документах, країнах, регіонах або на глобальному рівні. До них належать національні доповіді і звіти з окресленням сучасних тенденцій, а також міжнародні дослідження, в яких надається характеристика новим віхам розвитку та прогнозам щодо освіти дорослих і безперервного навчання [2; 3, с. 113-114].

Специфіка освіти дорослих полягає, насамперед, у тому, що її контингентом є залучені в сферу зайнятості повнолітні громадяни. Пильна увага до проблеми освіти дорослих пояснюється вимогами, які стають перед фахівцями сьогодні. Науковці відмічають, що нове покоління для досягнення соціального успіху протягом життя має, у середньому, чотири рази міняти сферу професійної діяльності. А фахівці, які залишаються зайнятими в одній галузі тривалий час, підвищують свою кваліфікацію не рідше, ніж один раз в три роки. Міжнародна статистика свідчить, що у працівників з низьким рівнем кваліфікації ризик стати безробітним в чотири рази вищий, ніж у кваліфікованих фахівців [6, с. 184].

На основі інформації звітів науково-дослідних установ підпорядкування НАПН України (містяться у вільному доступі), сайтів наукових бібліотек та сторінок спеціалізованих вчених рад із правом захисту дисертаційних досліджень педагогічних спеціальностей можемо дізнатись основні результати дослідження, досягнуті вітчизняними науковцями у сфері виокремлення тенденцій розвитку освіти дорослих в країнах Європейського Союзу за останні роки.

Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна здійснюється виконання фундаментальної наукової теми з напрямів -Тенденції розвитку освіти дорослих у

розвинених країнах світу», –Теоретико-методичні засади розвитку освіти різних категорій дорослого населення», –Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти», –Психологічний супровід навчання різних категорій дорослого населення», відповідно до якої здійснюється виконання наукових досліджень на здобуття наукових ступенів кандидатів і докторів наук. Освіта дорослих в межах зазначених напрямів розглядається як первинний стратегічний фактор та ресурс розвитку країни, особистості, як фактор національної безпеки та порятунку людства в умовах суспільної кризи, як головна рушійна сила соціально-економічного розвитку країни. А визначальне значення для розвитку освіти дорослих має усвідомлення її значення на рівні державної політики, законодавча державна підтримка – прийняття законів, актів, які регулюють та надають дієві механізми для функціонування системи освіти дорослих.

Цікавими, на наш погляд, щодо виокремлення тенденцій розвитку освіти в європейських країнах (наголосимо: не у конкретній європейській країні, а в цілому) є такі дослідження Н. Авшенюк, Н. Дем'яненко, Т. Десятова, Т. Кристопчук, О. Локшиної, Н. Махині, О. Огієнко, Л. Пуховської, О. Сергєєвої, А. Сбруєвої, Г. Товканець, І. Фольварочного та ін.

Наголосимо на окремих тенденціях, які вбачаємо значущими для розуміння проєктивних напрямів розвитку освіти дорослих: тенденція змістового та організаційного відособлення теорії і практики освіти дорослих (глобалізація світової економіки, скорочення кількості працюючих у виробництві, збільшення кількості зайнятих у сфері обслуговування, функціонування в суспільстві різних форм формальної, неформальної та інформальної освіти безпосередньо впливають на мобільність, неформальне навчання, навчання поза робочим місцем, навчання на робочому місці, відкрите навчання – основу ефективного соціального діалогу, розвиток соціального партнерства і соціального діалогу) [7, с. 143]; удосконалення міжнародного співробітництва у сфері освіти дорослих (розширення системи традиційних поглядів на загальні питання освіти дорослих та політику в цій сфері на міжнародному рівні, збільшення міжнародної мережі відповідних установ, посилення міжкультурної комунікації та міжнародному рівні, поліпшення можливостей навчання за допомогою обміну ідеями та методами викладання, вдосконалення методів оволодіння іноземними мовами та розширення міжкультурних навичок спілкування і міжнародних контактів, спрямованих на вдосконалення розуміння проблем навчання дорослих) [7, с. 173]; тенденції розвитку освіти дорослих в освітній політиці Європейського Союзу: гуманізація та підвищення якості; доступність та неперервність освіти; комп'ютеризація та інформатизація; еволюція наукових ідей і винаходів як мотивація освіти дорослих; відповідність рівня освіти дорослих громадян вимогам ринку праці; мобільність суб'єктів освітнього процесу; відображення глобалізаційних, етнопонаціональних і транснаціональних процесів в освіті дорослих [8, с. 4- 5].

Висновки. Відповідно до окреслених завдань зазначимо, що тенденції в сфері освіти виокремлюються відповідно до таких підходів: тенденції розвитку, тенденції оцінення, тенденції встановлення або отримання / вилучення та тенденції прояву. Тенденції можна відстежити, але їх важко виміряти і визначити заздалегідь. Тенденції розвитку освіти дорослих в країнах Євросоюзу виокремлюють на основі міждисциплінарного підходу з урахуванням специфіки галузі. Специфіка виокремлення тенденцій розвитку освіти дорослих обумовлена тим, що освіта дорослих здійснюється як формальна, неформальна, інформальна в різних інституціях та / або шляхом самоосвіти на основі чинного в різних країнах законодавства та суспільних вимог. Визначення тенденцій в освіті дорослих відбувається у такому порядку: ідентифікація, збір і аналіз існуючих національних або міжнародних джерел і даних.

Список використаної літератури та джерел:

1. Терентьєва Н.О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 –Загальна педагогіка та історія педагогіки. – Київ, 2016. – 567 с.
2. Egetenmeyer R. What's new in Europe? Recent Trends in Adult and Continuing Education / R. Egetenmeyer, A. Strauch. // Report – Duisburg-Essen, 2008. – № 31(2). – Р. 9 – 17.
3. Ситник О.І. Сучасні тенденції розвитку дорослих в Ірландії: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 –Загальна педагогіка та історія педагогіки. – Київ, 2017. – 298 с.
4. Фольварочний І. В. Інтеграційні тенденції в діяльності європейської політики у сфері освіти дорослих / І.В. Фольварочний // Вісник Черкаського університету, (Серія Педагогічні науки) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців», (Черкаси, 16-17 квітня 2009). – Черкаси, 2009. – С.135 – 139.

5. Тагунова И. А. Образовательные услуги в контексте деятельности международных организаций / И. А. Тагунова // Вестник Университета Российской Академии Образования. – 2006, №2. – С. 14–26.

6. Десятов Т.М. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Т.М. Десятов // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Випуск 1(8). – С. 182-190.

7. Фольварочний І. Європейські громадські організації і освіта дорослих: монографія / І. Фольварочний. – Тернопіль: Джура, 2009. – 348 с.

8. Сергеева О.С. Приоритетні тенденції розвитку освіти дорослих в освітній політиці Європейського Союзу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки / О.С. Сергеева. – Київ, 2014. – 20 с.

Reference:

1. Terentieva, N.O. (2016). Tendencies of university education development in Ukraine (the second half of XX – the beginning of XXI century) (DrHab thesis). Kyiv. (in Ukr.)
2. Egetenmeyer, R. & Strauch, A. (2008) What's new in Europe? Recent Trends in Adult and Continuing Education. Report – Duisburg-Essen, 31(2). 9-17.
3. Sytnyk, O.I. (2017). *Modern adult education development trends in Ireland* (PhD thesis). Kyiv. (in Ukr.)
4. Folvarochnyi, I.V. (2009). Integration Trends in the Activities of European Policy in the Field of Adult Education. Bulletin of Cherkasy University, (Series of Pedagogical Sciences): materials of the International Scientific and Practical Conference "Higher School: Improving the Quality of Specialists Training" (Cherkasy, April 16-17, 2009). 135-139. (in Ukr.)
5. Tagunova, I.A. (2006). Educational services in the context of the activities of international organizations. *Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*. 2. 14-26. (in Rus.)
6. Desiatov, T.M. (2014). Trends in the development of adult education: European experience. *Adult Education: Theory, Experience, Perspectives*. 1 (8). P. 182-190. (in Ukr.)
7. Folvarochnyi, I. (2009). *European Public Organizations and Adult Education*: Ternopil: Dzhura, 348 p. (in Ukr.)
8. Sergeeva, O.S. (2014). *Priority trends in the development of adult education in the educational policy of the European Union* (PhD thesis abstract). Kyiv. (in Ukr.)

Terentieva N. Features of determining of the adult education development tendencies in the european educational space

Introduction. The sphere of education and science is characterized by the production of a new integrative knowledge product and its distribution in order to create the basis for the emergence of a new generation. Definition of development tendencies in various spheres is one of the directions of creation of a new knowledgeable product, which allows predicting vectors of development directions.

Purpose. The purpose of the article is to outline the features of determining the trends of adult education development the European educational space.

Methods. Theoretical methods of research using the interdisciplinary approach as the leading one are used.

Results. One of the most common approaches to distinguishing development trends is based on the study of the laws and specifics of the development of education in the region, country, geopolitical space for decades. Every year, the number of dissertation studies aimed at identifying certain trends, even if the name of the trend is not declared, in the field of adult education, is increasing. The isolation of the trend is an important aspect of the historical, structural and functional analysis of the object that is in a state of development. As the educational system is in a state of permanent development, we consider it expedient to study the trends of its development to implement a correct structural analysis based on a combination of dialectic capabilities and actions. At the regional and interregional European level, strong work in adult education is being conducted by specialized agencies of political and economic intergovernmental organizations.

The specifics of adult education is that its contingent is adult citizens. Scientists point out that the new generation, on the average, should change the field of professional activity four times in order to achieve social success throughout life.

Originality. Adult education within the mentioned areas is considered as the primary strategic factor and resource of development of the country, personality, as a factor of national security and

salvation of humanity in the conditions of a social crisis, as the main driving force of socio-economic development of the country. A crucial for the development of adult education is the awareness of its importance at the level of state policy, legislative state support - the adoption of laws, acts that regulate and provide effective mechanisms for the functioning of the adult education system.

Conclusion. Trends in the development of adult education in the European Union are distinguished based on an interdisciplinary approach tailored to the specifics of the industry. The specificity of distinguishing the trends in the development of adult education is because adult education is carried out as formal, informal, informational in different institutions and / or through self-education based on current legislation and social requirements in different countries. Identification of trends in adult education occurs in the following order: identification, collection and analysis of existing national or international sources and data.

Key words: tendencies (trends), tendencies (trends) of development, adult education, European countries, EU, integration, interdisciplinary.

*Одержано редакцією 12.10.2018
Прийнято до публікації 30.10.2018*

УДК 371.211.24:371.15

DOI 10.31651/2524-2660-2018-12-122-129

ХАРЬКОВА Євдокія Дмитрівна,
кандидат педагогічних наук., доцент, доцент
кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С.Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Проаналізовано теоретичні основи підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Порушена проблема про умови сучасного розвитку системи дошкільної освіти. Проаналізовано поняття «педагогічна майстерність» у контексті професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та особливості їхньої діяльності з дітьми дошкільного віку. Обґрунтовано сутність дефініції «педагогічна майстерність вихователя».

Ключові слова: педагогічна майстерність; професійно-практичної підготовки; майстерність особистості; педагогічна техніка; педагогічні умови; професійна підготовка; педагогічна взаємодія вихователів та батьків; професійне самовиховання

Постановка проблеми. У контексті глобалізаційних тенденцій інноваційного розвитку системи дошкільної освіти особливої актуальності набувають проблеми нового змісту професійної підготовки фахівців дошкільних навчальних закладів. Головною метою таких освітніх новацій має стати підготовка конкурентоздатного на ринку праці, висококваліфікованого, професійно компетентного, креативного спеціаліста, який вільно володіє набутими вміннями і навичками, прагне до професійного зростання, соціальної і фахової мобільності.

Напрями оновлення освіти, зорієнтовані на особистісне зростання майбутнього педагога-професіонала, знайшли відображення в законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти. Завдання професійної підготовки студентської молоді визначено у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період 2012–2021 років, яка орієнтує систему освіти на використання внутрішніх резервів, її освітнього, наукового та інноваційного потенціалів, структурну перебудову, пошук нових, більш ефективних форм діяльності, спрямованих на активну позицію студента як суб'єкта освітнього процесу.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про багатоаспектність її наукового осмислення. Теоретичні та методичні засади професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти розкрито у працях Л. Артемової, Є.Белкіної, А.Богущ, Н. Гавриш, Н.Кічук, Л. Коваль, О. Кононенко, К.Крутий, В. Кьона, Н. Лисенко, Н.Манжелій, Т. Науменко, В.Пабат, Т.Поніманської, Л.Покроєвої, О.Поліщук, Т. Танько, Х.Шапаренко, Р.Кондратенко та інших. Шляхи та методи підвищення професійної підготовки обґрунтовували О. Колесник, Г.Беленька, Н.Левінець, Т. Кротова, О. Бурдяєва, І.Слепцова, Т.Танько та інші.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «професійна майстерність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

Виклад основного матеріалу. Структура формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики, стверджує Л.Кідіна, складається з трьох основних компонентів: мотиваційного, професійно-діяльнісного, особистісно-професійного; змістових блоків, що їх

характеризують, та змісту, що охоплює конкретні компетенції кожного блоку професійної компетентності. Педагогічну практику майбутніх вихователів науковець розглядає як складову професійно-практичної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів; джерело виховання стійкого інтересу до професійної діяльності; чинник пізнання власних особливостей і здатності до роботи з дітьми раннього та дошкільного віку; важливий засіб формування професійної компетентності. Фундаментально розв'язуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, Л.Кідіна все ж не торкається проблеми професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Зміст професійної компетентності, на думку Т.Кротової, – це єдність особистісного, змістового та професійно-діяльнісного компонентів, це комплексна характеристика особистості, що зумовлює ефективність спілкування вихователів з батьками вихованців. Таким чином, об'єктом дослідження авторки є тільки один компонент, а саме – професійна компетентність з чотирикомпонентної структури професійної майстерності фахівця [7].

Акцентуючи увагу на проблемі формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу, Х.Шапаренко стверджує, що професійна компетентність як багатоаспектне утворення забезпечується синтезом тісно взаємопов'язаних структурних компонентів: особистісного, змістово- процесуального, рефлексивно-оцінювального, креативного, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну педагогічну діяльність і професійне акмеологічне зростання майбутнього педагога. На нашу думку, авторці доречно було б розглянути у контексті акмеологічного підходу й зростання майстерності вихователів, бо саме – це вершина професійного зростання майстерності особистості [11].

Важливим показником професійної майстерності фахівця, як свідчать наукові джерела, є вміння користуватися педагогічною технікою. Саме тому ми звернулись до висновків дослідження Л.Загородньої, яка стверджує, що структура педагогічної техніки вихователя дитячого садка налічує три основні групи вмінь:

1) *уміння самопрезентації педагога*: уміння створювати естетично виразний і привабливий зовнішній вигляд – постава, одяг, взуття, зачіска, макіяж, парфуми; уміння невербальної взаємодії – міміка, пантоміміка, жестик, візуальний контакт; уміння психотехніки – аналіз і керівництво психофізичним станом свого організму завдяки рефлексії; розуміння психічного стану вихованців завдяки соціальній перцепції та емпатійності; вміння адекватно виявляти свої почуття; логічна послідовність виконання дій та вибір темпу своєї діяльності; вміння вербальної взаємодії – техніка мовлення: дихання, дикція, голос, темпоритм; володіння комунікативними якостями мовлення – правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність, пестливість;

2) *уміння взаємодіяти з вихованцями*: психолого-педагогічні – аналітичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні; фахово-методичні вміння – навчати малюванню, ліпленню, конструюванню, організувати різні види діяльності в дошкільному закладі; в) спеціальні вміння – малювати, співати тощо; творчі вміння – генерувати нестандартні ідеї, використовувати спеціальні прийоми й алгоритми технології творчості ТРВЗ у процесі розв'язання професійних задач, організувати творчу діяльність вихованців, тощо;

3) *вміння самовдосконалювати педагогічну техніку*: аналітичні – аналізувати та оцінювати рівень сформованості своєї педагогічної техніки, встановлювати причини недостатньої сформованості тих чи інших умінь; проєктивно-конструктивні – вміння поставити мету, розробити план або програму вдосконалення педагогічних умінь, дібрати ефективні методи та засоби, адаптувати їх до індивідуальних можливостей і потреб; гностичні – здійснювати цілеспрямований пошук необхідної інформації щодо поновлення знань про певне вміння та ефективні способи його вдосконалення; спонукально-організаційні – організувати реалізацію створеної програми чи плану вдосконалення своїх

умінь, мобілізуючи при цьому свою волю, увагу [5].

Ми погоджуємось з авторкою, що доцільне поєднання різноманітних методів, зокрема інтерактивних – рольова гра, обговорення в малих групах, робота парами, презентація студентських ідей та творчих вправ і завдань – написання казок, сценаріїв для лялькових вистав, складання загадок, кросвордів, розробка конспектів занять тощо сприяє кращому засвоєнню педагогічних знань, виробленню на їх основі професійних умінь, формуванню установки на самостійне і творче застосування в практичній діяльності. Становлення професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів неможливе без підготовки майбутніх фахівців до прогностичної діяльності.

Саме тому ми звернулись до висновків дослідження Г.Борин, яка зазначає, що ефективність зазначеної діяльності залежить від таких педагогічних умов: мотиваційно-ціннісного ставлення до оволодіння прогностичною діяльністю; поетапністю формування прогностичної діяльності; впровадження контекстного навчання; узгодженості дидактико-методичної підготовки з вимогами прогностичного підходу до процесу навчання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; моніторингу якості процесу підготовки до прогностичної діяльності [3]. Ми погоджуємося з авторкою, що «прогностична діяльність вихователя дошкільного навчального закладу», – це діяльність, що визначається ціннісним цілепокладанням, передбачає здійснення системної діагностики у професійній роботі, випереджувальне планування педагогічної проблеми, прогнозування шляхів її розв'язання з використанням моделювання, проектування й конструювання технології досягнення передбачуваного результату й упровадження її у процес управління особистісним розвитком, навчанням й вихованням дітей дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу, що зумовлює результат означеної діяльності – прогностичну компетентність. А прогностична компетентність, за переконанням Н.Давкуш, є інтегральною якістю особистості вихователя, що визначає складне індивідуально- психологічне, поліфункціональне утворення професійних теоретичних знань, ціннісних установок, особистісних якостей і практичних умінь педагога у сфері педагогічного прогнозування дошкільної освіти, а також мотиваційно-ціннісного ставлення до прогностичної діяльності, прагнення до планування власного професійного самовизначення та особистісного розвитку дітей дошкільного віку. Важливим показником професійної майстерності фахівця, як свідчать дослідження, є риторична культура.

Однак, як зазначає В.Тарасова, її формуванню не надається належна увага у системі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти і, перш за все – умінню спілкуватися з дітьми та їх батьками. Для нашого дослідження важливим є висновок про сукупність критеріїв та показників рівнів сформованості досліджуваного авторкою утворення, серед яких вона виокремлює мотиваційний, мовленнєвий, когнітивний, процесуальний, особистісний критерії з відповідними показниками рівнів їх сформованості. Становлення професійної майстерності майбутніх вихователів неможливе без формування вмінь роботи у процесі навчання з сім'ями вихованців і у сім'ях. Саме тому ми звернулись до висновків дослідження Л.Завгородня, яка розробила і обґрунтувала критерії і показники готовності до такої взаємодії: педагогічну компетентність (знання з теорії та історії педагогіки, загальної та дошкільної психології, історії функціонування інституту домашніх вихователів, знання педагогічних технологій та стратегій виховання й навчання; вміння організувати навчально-виховний процес в умовах сім'ї, готовність до визначення оптимального змісту, форм та методів згідно об'єктивних умов); соціально-правову компетентність (елементарні законодавчо-правові знання у контексті використання їх у професійній діяльності; вміння визначати власний соціальний статус, стримано реагувати на психоемоційний стан членів сім'ї; усвідомлення необхідності соціалізації дитини, що виховується в умовах сім'ї); комунікативну компетентність (емпатія; вміння спілкуватися із членами родини; уміння активізувати учасників

навчального процесу), імпровізаційні уміння (творче оволодіння технологіями індивідуального навчання та виховання дитини у домашніх умовах; вміння імпровізувати, використовувати спеціальні педагогічні здібності; оперативно реагувати на незаплановані зовнішні впливи, створювати оптимальні умови освітнього процесу, що стабілізуватимуть психоемоційний стан дитини) [5].

У цьому ж контексті вміння майбутніх вихователів працювати з неблагополучними сім'ями (чому присвячено дослідження Т.Жаровцевої) ми розглядаємо як важливий чинник комплексу властивостей особистості, значущих для формування професійної майстерності. Авторкою підтверджено, що готовність майбутніх педагогів дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями є невід'ємною складовою професійної підготовки, що забезпечує: знання про сім'ю і дитину; вміння взаємодіяти з дітьми і батьками, надавати педагогічну та психологічну допомогу, діагностувати й корегувати педагогічний процес як у неблагополучній сім'ї, так і в дошкільному закладі освіти з дітьми з таких сімей [4]. Розглядаючи готовність майбутніх педагогів до цієї роботи, науковець стверджує, що це – цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень, що є індивідуальними для кожного студента і дозволяють йому забезпечити в процесі педагогічної діяльності взаємодію з дітьми та їхніми батьками [4].

Педагогічними умовами формування такої готовності є: впровадження кредитно-модульної системи; забезпечення рефлексії студентів; педагогізація взаємодії вихователів з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу; конструювання особистісно зорієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти; оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучних сімей. Дані, одержані Г.Борин, про готовність майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку як інтегральною якістю особистості, що забезпечує результативну взаємодію педагога з батьками і містить професійно- педагогічні погляди та переконання, емоційно-вольову сферу особистості, професійні знання, вміння й прагнення працювати з батьками в сучасних умовах, самооцінку, етичну, правову культуру педагога, проаналізовано нами в аспекті формування професійних знань, умінь та навичок. Ми згодні з авторкою, що забезпечення підготовки до самоаналізу професійно- особистісних якостей, формування вмінь моделювання майбутньої професійної діяльності сприяють ефективності підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку [3].

Важливість сформованих у студентів умінь з батьками дітей дошкільного віку зумовило нас проаналізувати (з проєкцією на наше дослідження) підготовку майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку (А.Залізник). Авторкою з'ясовано сутність поняття «готовність» майбутнього вихователя до роботи з батьками з проблем морального виховання дітей старшого дошкільного віку, що є важливим для нашого дослідження, у такій редакції: готовність майбутнього вихователя до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку – це складне особистісне утворення, що містить всебічні знання суті морального виховання старшого дошкільника, характеризується застосуванням необхідних професійно-педагогічних умінь та навичок, містить особистісні якості, що забезпечують високі результати взаємодії вихователів з батьками. А дефініцію «педагогічна взаємодія вихователів та батьків» А.Залізник визначає як процес погоджених впливів, гармонійних стосунків, що підпорядковані спільній меті, яка реалізується в спілкуванні «на рівних» та в спільній педагогічній діяльності щодо морального виховання старшого дошкільника [6]. Ми погоджуємося з авторкою, що необхідними педагогічними умовами підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку є такі: побудова педагогічного процесу із врахуванням результатів педагогічної діагностики готовності студентів дошкільних напрямів; оновлення змісту навчальних дисциплін та використання експериментального

спеціалізованого навчального курсу; збагачення досвіду співпраці майбутніх вихователів з батьками з морального виховання старших дошкільників у дошкільному закладі під час педагогічної практики.

Вирішуючи проблему формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, ми спиралась на висновки наукових досліджень Н.Слайко, яка, обґрунтовуючи проблему готовності майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми дошкільного віку стверджує, що така взаємодія є педагогічним феноменом, в основі якого лежить особлива форма організації спільної діяльності і обміну діями між дорослим і дітьми як суб'єктами педагогічного процесу [10]. Фактично науковець вирішує проблему формування одного з чотирьох компонентів професійної майстерності, а саме – педагогічної техніки як взаємодії з педагогічним та дитячим колективами. Формування готовності майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми науковець розглядає у межах потребнісно-мотиваційного, комунікативно-технологічного, операційно-дієвого, інтелектуально-пізнавального, емоційно-вольового і оцінно-атрибутивного компонентів, кожен із яких характеризується певною сукупністю знань, умінь і навичок, особистих якостей і ціннісних стосунків. За дослідженням авторки, наявність і високий рівень розвитку цих компонентів є основою для успішної професійної діяльності вихователів, для зростання їхньої майстерності.

За науковими висновками Н.Слайко, які є важливими і для нашого дослідження, готовність майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми забезпечується сукупністю педагогічних умов, серед яких: використання форм, методів і засобів, що зумовлюють ефективне формування компонентів готовності; спеціальне навчання майбутніх вихователів технології взаємодії з дітьми; цілеспрямоване керівництво з боку методиста з педагогічної практики і досвідченого вихователя педагогічною діяльністю студентів у період педагогічної практики; взаємозв'язок теоретичної підготовки педагога-дошкільника з його практичною діяльністю; орієнтація майбутніх вихователів на системне бачення педагогічного процесу при самостійному проектуванні взаємодії з дітьми [10].

Концепція формування і розвитку професійної майстерності особистості передбачає її спрямованість на саморозвиток, самоактуалізацію, самовдосконалення, досягнення вершин професіоналізму у сфері педагогічної діяльності. Тому, дослідження О.Падалко, у якому розкрито комплекс умов ефективного функціонування організації професійного самовиховання майбутніх педагогів, яку він розглядає як систему, що має роль засобу перебудови процесу їх фахової підготовки на засадах гуманізації й демократизації, є дуже важливим і значущим для вирішення досліджуваної нами проблеми. Професійне самовиховання, з чим ми повністю згодні, автор визначає як саморух особистості до професійної самореалізації, усвідомлений процес здійснення майбутнім педагогом сукупності творчих дій, що базуються на єдності його свідомості й самосвідомості і спрямовані на оволодіння ним інтегральною готовністю до педагогічної діяльності – психологічною, практичною, готовністю до самовдосконалення після закінчення навчального закладу [9].

Вирішуючи проблему формування професійної майстерності у процесуальному та результативному аспектах, ми звернулись до висновків дослідження В.Бенери, присвяченому формуванню пізнавальної самостійності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Вважаємо, що пізнавальна самостійність як складна інтегральна характеристика особистості, за визначенням В.Бенери, містить власно ті особистісні характеристики (готовність до саморозвитку, відповідальність, прагнення до успіху та інші), які можуть бути сформовані у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та які й мають зумовити у процесуальному аспекті самоактуалізацію, самовдосконалення та саморозвиток особистості [1].

У процесі нашого дослідження ми враховували, що визначені дослідницею умови ефективно впливають на формування пізнавальної самостійності студентів у процесі

різних типів навчально-пізнавальної діяльності і у таких моделях навчального процесу, де студенти вже набули певного обсягу психологічних та педагогічних знань і уявлень, а також деякого досвіду педагогічної діяльності. У моделях, що вибудовуються на початковому рівні психолого-педагогічної підготовки, реалізовані умови діють ефективно, якщо у студентів яскраво проявляється готовність до саморозвитку і самовдосконалення.

Дані, одержані О.Падалкою про педагогічні цінності як цілісної, сутнісної, інтегральної характеристики особистості педагога-професіонала і які є умовою й передумовою ефективної професійної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності вихователя та метою професійного самовдосконалення [9], проаналізовано нами в аспекті формування гуманістичної спрямованості особистості як сукупності ідеалів, цінностей, переконань. Ми згодні з авторкою, що саме забезпечення позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу; системне залучення студентів до практично зорієнтованої діяльності, що модулює майбутню професійну діяльність; розроблення й упровадження в процес фахової підготовки майбутніх вихователів спеціального курсу, який розкриває зміст та шляхи реалізації педагогічних цінностей; формування в студентів педагогічної рефлексії, забезпечує ефективність пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Аналізуючи стан досліджуваної нами проблеми у педагогічній теорії, ми звернулись також до наукових досліджень, що фрагментарно висвітлюють окремі аспекти формування професійної майстерності, не торкаючись при цьому її у цілому. Насамперед, дослідження Н.Колосової, котра поняття педагогічної підтримки дітей дошкільного віку розглядає як основоположний принцип всієї гуманістично орієнтованої системи освіти (всіх її суб'єктів), що передбачає організацію взаємодії дорослого і дитини дошкільного віку; Н.Сайко, яка досліджуючи проблему професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку, приходять до висновків, з якими ми повністю погоджуємось, а саме: професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку – це цілісний процес, що вміщує оволодіння професійними педагогічними знаннями і уміннями про інтеграцію дитини у соціальне середовище, формування у неї елементів світогляду.

Висновки. Проаналізувавши теоретичні аспекти підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, можна зазначити, що означена проблема є актуальною в сучасних умовах розвитку системи освіти. Науковці звертаються до різних компонентів підготовки майбутніх вихователів ДНЗ, однак проблеми формування професійної майстерності майбутніх фахівців як комплексного утворення особистості вони не торкаються, а відтак вона ще не стала предметом окремого дослідження для майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Для виокремлення сутності та меж досліджуваної проблеми звернемось, перш за все, до аналізу понятійного апарату дослідження в контексті його становлення та розвитку, чому присвячено наступний підрозділ.

Список використаної літератури та джерел:

1. Бенера В. Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Бенера. - Київ, 2003. - 23 с. Богуш А. М. Компетентніший підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі / А. М. Богуш // Реалізація європейського досвіду компетентнішого підходу у вищій школі України: матеріали метод. семінару (НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України). - К.: Педагогічна думка, 2009. - С. 271-281.

2. Борин Г.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г.В.

Борин; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. - Т., 2009. - 20с.

3. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.Г.Жаровцева. – Одеса, 2007. — 43 с.

4. Загородня Л.П., Тітаренко С.А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посібник / Л.П. Загородня, С.А. Тітаренко. - Суми: Університетська книга, 2010.- 319 с.

5. Залізник А.М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис.на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.М.Залізник.-К., 2009.-22с.

6. Кідіна Л. М. Психолого-педагогічний супровід педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ / Лілія Михайлівна Кідіна // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. – Київ, 2010. – Вип. 1 (14). Ч. 2. – С. 183–189.

7. Кондратенко Р.В. Формування педагогічної компетентності майбутніх вихователів з методики фізичного виховання дітей / Р.В. Кондратенко // Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації : зб. наук. і навч.-метод. пр. – Вип. 5. – Кривий Ріг : КПП ДВНЗ «КНУ», 2015. – С. 23-26.

8. Падалка О.І. Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.І.Падалка.- Вінниця, 2015.- 20с.

9. Сайко Н. О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.О.Сайко. - Київ, 2004. -21 с.

10. Шапаренко Х.А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Х. А. Шапаренко; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. - Х., 2008. - 20 с.

11. Швець Т.А. Особливості становлення поняття «професійна майстерність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» / Т.А.Швець // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / ред.кол. В.В.Кузьменко (голова) та ін.- Вип.13.- Херсон:РПО, 2012.- С.210-204.

References:

1. Benera, V. Ye. (2003). *Formation of cognitive autonomy in future teachers of preschool education institutions by means of intellectual game* (PhD thesis abstract) Kyiv (in Ukr.).

2. Bohush, A. M. (2009). Competence approach in training of future specialists of preschool education at the higher education institution. *Implementation of the European experience of competence approach in higher education in Ukraine: proceeding of method. seminar* (NAPS of Ukraine, Institute of Pedagogics of NAPS of Ukraine), (pp. 271-281). K.: Pedagogical Thought (in Ukr.).

3. Boryn, H. V. (2009). *Organizational-pedagogical conditions of training future teachers for work with parents of young children* (PhD thesis abstract). Ternopil (in Ukr.). Zharovtseva, T. H. (2007). *Theoretical and methodological foundations of training of future specialists in preschool education for work with dysfunctional families* (DSc thesis abstract). Odesa (in Ukr.).

4. Zahorodnia, L.P., Tytarenko, S. A. (2010). *Pedagogical skills of the teacher of a preschool institution*. Sumy: University Book (in Ukr.).

5. Zalizniak, A. M. (2009). *Preparation of future teachers for work with parents on moral education of children of senior preschool age* (PghD thesis abstract). Kyiv (in Ukr.).

6. Kidina, L. M. (2010). Psychological and pedagogical support of pedagogical practice of future teachers of PEI. *Visnyk of pislidyplomnoi osvity (Bulletin of postgraduate education), Issue 1 (14), Part 2*, 183-189 (in Ukr.).
7. Kondratenko, R.V. (2015). Formation of pedagogical competence of future teachers on the method of physical education of children. *Doshkilna osvita: problem, poshuky, innovatsii (Preschool education: problems, searches, innovations), 5*, 23-26 (in Ukr.).
8. Padalka, O. I. (2015). *Formation of priority pedagogical values in future teachers of preschool education institutions* (PhD thesis abstract). Vinnitsia (in Ukr.).
9. Saiko, N. O. (2004). Professional-pedagogical preparation of future teachers for socialization of children of preschool age (PhD thesis abstract). Kyiv (in Ukr.).
10. Shaparenko, Kh. A. (2008). *Formation of professional competence of future teachers of preschool education institutions on the basis of the acmeological approach* (PhD thesis abstract). Kharkiv (in Ukr.).
11. Shvets, T. A. (2012). Features of formation of the concept of –professional skills of future teachers of preschool education institutions. *Pedahohichnyi almanakh (Pedagogical almanac), 13*, 210-204 (in Ukr.).

Kharkova Y. Formation of professional skills of future teachers of preschool education institutions

Having analyzed the theoretical foundations of training of future teachers of preschool education institutions, we noted that the issue raised was relevant and significant in the context of current development of the education system. We have analyzed the concept of –pedagogical skills in the context of training future teachers of preschool education institutions and the peculiarities of their activity with preschool children. On the basis of theoretical analysis, the essence of the definition of –teacher’s professional skills is substantiated as a holistic, dynamic, integrative personality formation that is humanistically oriented, professionally competent, capable of creativity, reflexivity and effective interaction with children’s and pedagogical teams.

In the course of analysis we have come to the conclusion that the effectiveness of forming professional skills of future teachers of preschool education institutions should provide the following pedagogical conditions: purposeful formation of students’ positive motivation for mastering professional skills and self-development orientation, as well as self-perfection on a continuous reflexive basis; mastering by future teachers of a system of knowledge on professional skills and acquiring skills for their practical application; introduction of a set of traditional and innovative forms and methods into a coherent system of future teachers’ training.

The analysis of teaching and methodological provision of professional training of future teachers of preschool education institutions makes it possible to conclude that developed teaching manuals, aimed at deepening knowledge and developing skills of future teachers to work with preschoolers, can be supplemented with certain practical materials with the aim of improving formation of professional skills of future specialists in preschool education.

Key words: pedagogical skills, professional-practical training, personality skills, pedagogical technique, pedagogical conditions, professional training, pedagogical interaction of teachers and parents, professional self-education.

*Одержано редакцією 17.10.2018
Прийнято до публікації 31.10.2018*

*ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ*

*Серія педагогічні науки
№ 12. 2018*

*Відповідальний за випуск:
Десятов Т. М.*

*Відповідальний секретар:
Ніколаєску І. О.*

*Комп'ютерне верстання:
Любченко Л. Г.*

Підписано до друку 7.11 .2018.

Формат 84x108/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Times New Roman.

Умовн. друк. арк. 8,3. Обл. вид. арк. 8,6.

Замовлення № 151. Тираж 300 прим.

Бізнес-інноваційний центр

*Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького 18000, Україна, м. Черкаси,
бульвар Шевченка, 205.*

тел.: (0472) 33-69-05

Свідоцтво про внесення до державного реєстру

суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.