

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3

ВІСНИК
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск
3.2021

Черкаси – 2021

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937–13777Р від 21.05.2019

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

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

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України» категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України від 17 березня 2020 р. № 409.

Випуск **№ 3.2021** наукового журналу **Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»** рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 1 від 31.08.2021).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань **Open Ukrainian Citation Index**.

Редакційна колегія серії:

Голова: Борисов В.В., д. пед. н., проф. **Заступник голови:** Лодатко Є.О., д. пед. н., проф.
Члени редколегії: Архипова С.П., д. пед. н., проф.; Бондар І.І., проф., Народн. художник України; Вовк О.І., д. пед. н., проф.; Данилюк С.С., д. пед. н., проф.; Десятов Т.М., д. пед. н., проф. Коломієць О.Г., д. філос. н., доц.; Кукулєнко-Лукьянець І.В., д. психол. н., доц.; Ніколаєску І.О., д. пед. н., доц.; Симоненко Т.В., д. пед. н., проф.; Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.; Шпак В.П., д. пед. н., проф.; Авшенюк Н.М., д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); Арутюнян Н.К., д. пед. н., проф. (Єреванський держ. ун-т, Республіка Вірменія); Будник О.Б., д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника); Галус О.М., д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); Гуржій А.М., д. т. н., проф., дійсний член НАПН України; Добрева (Георгиева) С., к. пед. н., доцентка (Шуменський ун-т «Єпископ Костянтин Преславський», Республіка Болгарія); Єркібаєва Г.Г., д. пед. н., проф. (Міжнар. Казахсько-Турецький ун-т ім. Х.А. Ясаві, Республіка Казахстан); Жорова І.Я., д. пед. н., проф. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); Клим-Климашевская А., д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седьце, Республіка Польща); Клявіна А., д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); Кондрашов О., д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); Малафійк І.В., д. пед. н., проф. (Рівненський держ. гуманіт. у-т); Мікаелян Г.С., д. пед. н., проф. (Вірменський держ. пед. ун-т імені Х. Абовяна, Республіка Вірменія); Назаренко Г.А., д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); Омельченко С.О., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); Періг О.В., к. т. н., доцент (Донбаська державна машинобудівна академія); Пономаренко Т.О., д. пед. н., проф. (Київський ун-т імені Бориса Грінченка); Пригодій М.А., д. пед. н., проф. (Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова); Рудишин С.Д., д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); Скворцова С.О., д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); Федосова І.В., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Приазовський держ. техн. ун-т»); Харадзе Е.М., д. пед. н., асистент проф. (Тбіліський держ. ун-т ім. Іване Джавахішвілі, Грузія).
Секретаріат: Гнезділова К.М., д. пед. н., проф.; Пакушина А.З., к. пед. н.; Сердюк З.О., к. пед. н., доц.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту.
Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Тел. +38(093) 07-123-06

За дотримання права інтелектуальної власності, достовірність матеріалів
та обґрунтування висновків відповідають автори.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
3.2021

Cherkasy – 2021

Founder, Editor, Publisher and Producer
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Certificate of state re-registration KV № 23937-13777P of 21.05.2019

Bulletin materials focus on the issues of formal, non-formal and informal education. The presented articles report on the results of studies in various dimensions of developing educational systems, specific features of providing various forms of training, factors, which promote new pedagogical technologies, pedagogical conditions conducive to efficacious cognitive activity of subjects in the teaching and learning process, continuity of vocational education, etc.

Scholarly articles of the bulletin are recommended for high school teachers, postgraduates, students, social workers, as well as anyone interested in social and pedagogical issues.

The journal is included in the "List of scholarly professional editions of Ukraine" of category "B" in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of Ph.D and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of March 17, 2020 No. 409.

Issue # **3.2021** of the Scholarly **Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"** is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol # 1, August 31, 2021).

*The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations **Open Ukrainian Citation Index**.*

Editorial Board of the Series:

Editor-in-Chief: prof. *Borysov V.*, DrPedSc. **Deputy Editor-in-Chief:** prof. *Lodatko E.*, DrPedSc.
Members of the Editorial Board: prof. *Arhipova S.*, DrPedSc.; prof. *Bondar I.*, People's artist of Ukraine; prof. *Vovk O.*, DrPedSc.; prof. *Danylyuk S.*, DrPedSc.; prof. *Desyatov T.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kolomiets O.*, DrPhilosSc.; assoc. prof. *Kukulenko-Lukyanets I.*, DrPsychSc.; assoc. prof. *Nikolayesku I.*, DrPedSc.; prof. *Symonenko T.*, DrPedSc.; prof. *Taraskova N.*, DrPedSc.; prof. *Shpak V.*, DrPedSc.; prof. *Avshenyuk N.*, DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Harutiunian N.*, DrPedSc. (Yerevan State University, Republic of Armenia); prof. *Budnyk O.*, DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. *Halus O.*, DrPedSc. (Khmelnysky Humanities and Pedagogical Academy); prof. *Gurzhiy A.*, DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; assoc. prof. *Dobrova (Georgieva) S.*, CPedSc (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria); prof. *Erkibaeva G.*, DrPedSc. (Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University, Republic of Kazakhstan); prof. *Zhorova I.*, DrPedSc. (CHEE "Kherson Academy of Continuing Education"); prof. *Klim-Klimaszewska A.*, DrHab. (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland); prof. *Klavina A.*, DrPedSc. (Latvian Academy of Sport Pedagogy, Republic of Latvia); assist. prof. *Kondrashov O.*, DrPedSc. (Thompson Rivers University, Canada); prof. *Malafiiuk I.*, DrPedSc. (Rivne State Humanities University); prof. *Mikaelian H.*, DrPedSc. (Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia); prof. *Nazarenko G.*, DrPedSc. (CEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of Cherkasy Regional Council"); prof. *Omelchenko S.*, DrPedSc. (SHEE "Donbas State Pedagogical University"); assoc. prof. *Perig A.*, CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. *Ponomarenko T.*, DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv University); prof. *Prygodii M.*, DrPedSc. (National Pedagogical Dragomanov University); prof. *Rudyshyn S.*, DrPedSc. (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University); prof. *Skvortsova S.*, DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"); prof. *Fedosova I.*, DrPedSc. (DHEE "Pryazov State Technical University"); assist. prof. *Kharadze E.*, DrPedSc. (Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia). **Secretariat:** prof. *Hnezdilova K.*, DrPedSc.; *Pakushina L.*, CPedSc; assoc. prof. *Serdiuk Z.*, CPedSc.

Address of the Editorial Board:

18000, Cherkasy, Shevchenko boulevard, 81,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Department of Pedagogical Sciences, Educational and Sociocultural Management.
Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Tel. +38 (093) 07-123-06

The authors are responsible for the observance of the intellectual property right, for the reliability of the materials and for the substantiation of the conclusions.

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-5-9
ORCID 0000-0003-3214-7675

ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: desyatov50@ukr.net

УДК 374.7.013.83(045)

АНДРАГОГІКА: ПОНЯТТЯ, КАТЕГОРІЇ, ЗАКОНОМІРНОСТІ, ПРИНЦИПИ

Розкривається специфіка навчання дорослих, яке базується на засадах андрагогіки і в основу якого покладено андрагогічні принципи. Доведено самостійний статус андрагогіки як наукової дисципліни, що має свою структуру, свій поняттєвий і термінологічний апарат, а головні теоретичні положення формуються й узагальнюються в андрагогічній моделі навчання.

Ключові слова: андрагогіка; освіта дорослих; компетентність; комунікабельність; професіоналізм; термінологічний апарат; технологія навчання дорослих; андрагогічна модель навчання; педагогіка дорослих; теорія навчання дорослих.

Постановка проблеми. Розбудова незалежної України, відродження української нації спонукали до нового бачення професійної підготовки дорослих людей, спроможних зайняти своє місце в глобальних перетвореннях країни. Глибокі соціально-економічні зрушення суспільства, розвиток економіки в ринкових умовах, поява ринку праці та зростання сектора освітніх послуг – усе це вимагає якісних змін у концептуальних засадах професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців нової формації. Оскільки процес навчання дорослих двобічний, у ньому задіяні як викладачі, такі і здобувачі освіти, тому реалізація цих завдань потребує нових підходів до розроблення змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців. У цьому контексті актуальність і доцільність вивчення феномену освіти дорослих без сумніву є цінним для андрагогів, що стало предметом нашої роботи.

Мета дослідження. Зважаючи на актуальність окресленої проблеми, метою дослідження є проведення аналізу концептуальних положень про зміст і організацію освіти дорослих, що ґрунтується на засадах Конституції України (стаття 53), Законів України «Про Освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Болонської декларації (1999) Євросоюзу, рекомендації ЮНЕСКО, які наголошують на фундамен-

талізації, неперервності, диверсифікації й гнучкості прогностичності, доступності, відкритості гуманістичної спрямованості освіти дорослих. Теоретично осмислений результат цієї роботи може бути продуктивним для освіти дорослих України.

Теоретичні основи та методи дослідження. Сьогодні освіта дорослих поряд з початковою, середньою й вищою освітою перетворилася на четверту самостійну сферу національної системи освіти. У новому соціально-економічному становищі в Україні кардинально змінилася мета й завдання освіти дорослих, категорії користувачів освітніх послуг і зміст їхніх запитів.

Вирішення проблеми організації освітнього процесу в умовах ринку праці та технологізації навчання дорослих є предметом аналізу та дослідження таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як М. Оленицький, К. Ушинський, М. Пирогов, А. Алчевська, Л. Вовк, Л. Сігаєва, Н. Нічкало, Л. Лук'янова, Е. Трондайк, М. Ноулз, Д. Кідд, Ф. Поггелер, Е. Розлинська, С. Змеєв та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національна система освіти на сучасному етапі її розвитку характеризується зміною освітньої парадигми, оновленням змісту та стрімкою технологізацією освітнього процесу. Проте у XXI столітті людство усвідомило, що шкільної (і навіть університетської) освіти недостатньо для розв'язання глобальних проблем, скажімо, таких, як від'ємний демографічний процес, виснаженість ресурсів, соціальні й національні конфлікти, екологічна криза, ядерна безпека і можливо, найбільша з цих проблем спричинена кризою компетентності людини [1].

Сучасна освіта навчає тому, що ми знаємо, і мало уваги звертає на те, чого ми не знаємо. Ситуація як у світовій освіті, та і у вітчизняній, свідчить про збереження орієнтації її інституцій на минуле, на передачу інформації. Таке уявлення пов'язане з традиційним трактуванням освіти як засо-

бу трансляції знань, умінь і навичок від старшого покоління до молодшого. Це означає, що, зосередивши увагу на минулому, світовий освітній процес виявився в ролі застарілого механізму соціально-економічного розвитку. Це не означає, що освіта допомагає вирішувати актуальні проблеми сьогодення, а тим більше – завтрашнього. Знання, які вже є, і досягнення культури, які задіяні в освіті, є відображенням моделі нестійкого розвитку.

Людство переживає глобальну кризу нашого покоління. Рішення, які люди та уряд приймають, очевидно, вплинуть на те, як буде формуватися світ на довгі роки. Ці рішення вплинуть не тільки на освіту, але і на наше повсякденне життя. У реаліях сьогодення необхідно транслювати інший тип мислення, який би був адекватним сучасним вимогам життя. Освіта повинна стати більш технологічною, інноваційною, випереджальною, торувати шлях у майбутнє і одночасно виступати як освіта для стабільного розвитку [2].

Реалізація ідеї випереджальної освіти позначається на змістовій освіті, на її цільовій орієнтації. Специфіка системи фундаментальної освіти виявляється в тому, що будь-яка освітня система повинна не тільки озброїти знаннями, але і внаслідок постійного та швидкого оновлення знань формувати потребу в неперервному, самостійному оволодінні ними. Уміння і навички самоосвіти, а також самостійний і творчий підхід до знань будуть супроводжувати людину все активне життя. Нова освіта «повинна навчити людину класифікувати і пере класифікувати інформацію, оцінювати її, змінювати категорії при необхідності руху від конкретного до абстрактного і, навпаки, розглядати проблему з нової позиції: як навчити самого себе.

У сучасному світі знання змінюються швидше, ніж змінюється покоління. Відомо, що подвоєння кількості інформації у світі відбувається менше ніж за рік.

Прискорене зростання обсягів інформації спричинило проблеми, в першу чергу, в освіті дорослих. Це потребує постійного підвищення кваліфікації, відновлення знань спеціалістів, оволодіння новими видами діяльності й розширення технологій. Звідси, виникнення потреби у навчанні впродовж усього життя та суттєве вдосконалення процесу освіти дорослих.

Важливо зрозуміти, що освіта не завершується школою або ЗВО, вона на все наше життя. Освіта змінює лише свою форму.

Доцільність освіти дорослих є загально-визнаним фактом, адже саме цей освітній напрям дає поштовх технологічному, соці-

окультурному та економічному прогресові. Відповідно, вектори свого зростання вони репрезентують через розвиток освіти дорослих.

Поняття освіта дорослих та андрагогіка, на думку української вченої Н. Нічкало та польського професора Ю. Пултижецького, можна однаково використовувати як синонімічні терміни. Адже для науки різниця полягає не в іншій назві, а в змісті, який вона аналізує. Головне, це завдання та обсяг визначеного ними теоретичного аналізу [3].

Із наукових джерел відомо, що поняття «андрагогіка» було введено в науковий вжиток німецьким істориком-педагогом А. Каппом 1833 р. в книзі «Освітні ідеї Платона» у контексті обґрунтування необхідності «учитися все життя». А. Капп опублікував свою працю, у якій за основу взяв всі висловлювання Платона про освіту. Зокрема цілий розділ у своїй книзі А. Капп присвятив освіті дорослих, назвавши його «Andragogie», де він доводив важливість освіти саме для дорослого населення і сформулював якості, важливі для такого навчання. А саме А. Капп стверджував, що андрагогіка тісно пов'язана з самоосвітою і самодисципліною та може застосовуватися як у системі загальної освіти, так і для професійного навчання. Але перші спостереження й намагання осмислити навчання дорослих з'явилися у рамках традиційної педагогіки. Ще Я. А. Коменський у своїх працях вказував на необхідність продовження навчання у дорослому віці.

На теренах вітчизняної історії аналогічний термін уперше використано в 1885 р. професором Київського університету М. Оленицьким. У книзі «Полный курс педагогика: руководство для занимающихся воспитанием и обучением. Вып. 1. Теория воспитания» вчений вживає поняття «андрагогіка» в контексті розкриття ролі освіти в різні періоди розвитку людини (дитинство, молодість, зрілість і старість). Професор М. Оленицький стверджує можливість особистості навчатися протягом життя. У той час, переконаний професор, як з віком зменшується фізична сила людини, потенціал її інтелектуального життя у зрілому й старшому віці може порівнюватися з енергією молоді.

Проте теоретичні основи навчання дорослих розробив К.Д. Ушинський у другій половині XIX століття. У відомій статті «Недільні школи» (1861) він зазначив, що при навчанні дорослих необхідно: забезпечити зв'язок навчання з виробничою діяльністю; ставити реальні, практично важливі цілі навчання; використовувати у навчанні життєвий досвід тих, хто навчається; мак-

симально індивідуалізувати навчання, надавати навчанню дорослих розвиваючий та неперервний характер [4, с. 489–512]

Проблеми освіти та навчання дорослих розробляли відомі зарубіжні педагоги. Продуктивними для андрагогіки стали ідеї великого американського вченого Дж. Дьюї (1859–1952) про навчання, що орієнтоване на того, хто навчається, на його досвід, що дає можливість досягнути практичної цілі.

Але історичне підґрунтя цього навчального явища значно багатше. Освіта дорослих почала формуватися на нашій території в середині XIX століття. Перші недільні школи для дорослих були засновані в Україні в 1859 році. Попит був великий, тому такі школи зустріли широке громадське визнання.

На початку XX століття проблематика навчання дорослої людини поступово вводиться вченими в контекст наук, що вивчають людину. У першу чергу це торкнулось психології – в частині, що пов'язано з періодизацією етапів психічного розвитку. На той час точка зору на здібності людини продовжувати навчання в різному віці була далеко не очевидною і вимагала доказів. Проте з моменту виходу книги відомого американського дослідника Е. Торндайка «Психологія навчання дорослих» і опублікування робіт, де наведений аналіз особливостей вторинної спеціалізації (Е. Еріксон, Р. Гоулд, О. Бримм та інші), наукова спільнота отримує, міцний імпульс до більш глибокого вивчення питань післяшкільної освіти [5, с. 13].

Народження андрагогіки як науки відбулося в середині XX століття, цьому сприяла низка об'єктивних причин: інтенсивний розвиток науки і техніки, що вимагало високий рівень кваліфікації основної маси економічно активного населення; формування у суспільстві свідомого розуміння про необхідність організації навчання для дорослого населення; становлення андрагогіки як окремої галузі знань.

Один із класиків освіти дорослих, американський педагог Е. Ліндеман, ще на етапі зародження вчення висловився так: «Це нове починання називається освітою дорослих не тому, що воно призначено для дорослих, а тому, що його горизонти визначає доросле життя, зрілість» [6].

У кінці XIX ст. різні аспекти навчання і виховання дорослих розглядалися в контексті розробки теорії позашкільної освіти, яку здійснювали відомі вітчизняні педагоги В. Вахтеров, М. Пирогов, К. Ушинський, А. Алчевська, Г. Фальборк та ін. У ті часи терміном «Позашкільна освіта» позначали

сукупність видів просвітницької діяльності, спрямованих на всі верстви дорослого населення.

Вихід освіти за межі традиційно встановлених вікових періодів викликав до життя низку питань: Чому і як навчати дорослих? Які функції освіти на різних етапах життєдіяльності людини? Що відрізняє систему освіти дорослих від системи шкільного навчання? Оскільки відповіді на ті питання не могли бути знайдені в рамках традиційної педагогіки, виникла необхідність у формуванні спеціальної галузі знань, що присвячена проблемам андрагогіки. Побудована за аналогією зі словом «педагогіка» поняття «андрагогіка» має грецьке походження (андрос – людина; агогейн – вести). Якщо перекласти буквально, то андрагогіка означає «вести дорослу людину» (людиноведення). Оскільки термін породжений педагогічною дійсністю, мова йде про ведення за допомогою освіти.

Розвитку розуміння терміну «андрагогіка» і нового підходу до навчання дорослих як самоспрямованому навчанню сприяли роботи американського теоретика і практика Малколма Ноулза [7]. Але періодом оформлення андрагогіки в самостійну галузь знань фактично стали 40–60-ті роки XX століття. У цей період спостерігається активний пошук визначення специфіки її предмета, дослідницьких методів, категоріального апарата.

Учені різних країн (Канади – Д. Кідд, Америки – М. Ноулз, Німеччини – Ф. Пеггелер, Югославії – Б. Самоловчев, Польщі – Е. Радлинська та інші) детально розглядали широкий спектр взаємопов'язаних питань: як навчаються дорослі, які в них освітні потреби; якими повинні бути принципи та методи їх навчання; у чому специфіка відносин, що формується в системі дорослої освіти; яку роль відіграють соціальні умови в розвитку активності дорослої людини в процесі навчання. Так формувалось коло проблем, характерних для андрагогічного знання.

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність різних підходів до визначення андрагогіки та її теоретико-методологічних засад. У різних роботах як зарубіжні, так і вітчизняні автори розглядають андрагогіку як самостійну науку й самостійну дисципліну; як галузь педагогічної науки; гуманітарну сферу знання; сферу соціального знання. Як бачимо, всі автори єдині в твердженні, що андрагогіка – наука про навчання, освіту й виховання дорослих. Водночас, залежно від позиції окремого вченого, мають місце різні трактування поняття андрагогіка, – зокрема це:

– розділ теорії освіти і виховання, що розкриває специфічні особливості засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості управління цією діяльністю професійним педагогом;

– одна з галузей педагогічної науки, що охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання і виховання дорослих» (Б. Бім-Бад);

– «наука про навчання дорослих, яка обґрунтовує діяльність учнів і учителів з організації процесу навчання» (С. Змеєв);

– «мистецтво і наука допомоги дорослим у навчанні», «система положень про дорослих, які навчаються, яку необхідно застосувати диференційовано залежно від ситуації» (М. Ноулз);

– наука, яка вивчає і описує мету виховання та освіти дорослих, політику в області цієї освіти і організацію інститутів просвіти та освіти (В. Подобед і М. Махлін);

– наука про цілі, умови, організацію, результати й закономірності свідомої і цілеспрямованої, організованої освіти й виховання дорослих людей, а також самоосвіти та самовиховання (А. Турос);

– наука, що пізнає й узагальнює практику освіти дорослих, створює теоретичні й методичні основи діяльності дорослої людини, допомагає їй набутти загальні й професійні знання, засвоїти досягнення культури і сформувані або переглянуті життєві принципи (С. Вершловський);

– дисципліна, що дозволяє дорослим, які готуються до соціальної професійної творчості, виховувати здатність до самостійного і відповідального мислення, що приводить людину до вершини професійної майстерності (Ю. Калиновський).

Ці визначення відображають різноманіття проявів самої науки, а також різноплановість освітніх потреб дорослих.

Як і будь-яка наука, міркує С. Змеєв, андрагогіка має свою структуру, свій поняттєвий і термінологічний апарат. У ній виділяється теорія навчання дорослих, розвитку андрагогічних концепцій та ідей, а також технологія навчання дорослих. Основні теоретичні положення андрагогіки науковець формулює й узагальнює у вигляді андрагогічної моделі навчання. Водночас він визнає, що організація діяльності навчання людини є предметом досліджень не тільки андрагогіки, а й педагогіки [8, с. 15]. Однак учений вважає, що специфічні особливості дорослих учнів радикально відрізняються від особливостей недорослих учнів, а це є головною і цілком об'єктивною основою для іншого підходу до процесу

навчання, ніж в педагогіці – науці про навчання дітей. При цьому такий підхід, на думку С. Змеєва, пропонує андрагогіка [8, с. 85].

Отже, андрагогіка, яку ще називають педагогікою дорослих, - це одна з педагогічних наук, змістом якої є теорія навчання дорослих.

Науковою основою андрагогіки є низка суміжних наук – філософія, етика, естетика, історія, педагогіка, психологія та багато інших, що посідають певне місце у загально-філософському вченні про людину.

Предметом дослідження андрагогіки є доросла людина, предмет її пізнання – у широкому розумінні освіта-виховання дорослої людини. Тільки обидва ці поняття дозволяють точно визначити дослідницькі простори андрагогіки та її місце серед інших наук.

Андрагогіка зацікавлена в дослідженні освіти-виховання як специфічної категорії суспільних дій, здійснюваних дорослими людьми й щодо дорослих. Вона зацікавлена й у громадських наслідках цих дій.

Теоретична база андрагогіки полягає в тому, щоб обґрунтувати, довести, перекопати в необхідності людини (й людства) дорослішати духовно, психологічно, соціально. Її практична мета – в розробці вправ і тренінгів, що дозволяють людині оволодіти до рівня власних дій андрагогічними моделями й технологіями взаємодії з навколишнім світом, в основі яких лежать толерантність, демократичні принципи, гуманні способи, розумність, самостійність, цілеспрямованість, тобто духовність.

Андрагогіка всебічно охоплює процес розвитку людини протягом дорослого життя, який розкриває її інтелектуальні, фізичні, емоційні, моральні й духовні здібності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, зміни в сфері освіти дорослих безпосередньо пов'язані з процесами, що відбуваються в соціально-політичному та економічному житті соціуму. Сьогодні освіта загалом і освіта дорослих зокрема перестають ототожнюватися лише із формальним навчанням. Будь-яка діяльність трактується, як освітня, якщо вона має на меті змінити установки й моделі поведінки особистості шляхом засвоєння нових знань, розвитку нових умінь і навичок.

Список бібліографічних посилань

1. Сігаєва А.С. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. К.: ЕКМО, 2003. 44 с.
2. Десятков Т.М. Стратегії та інноваційні технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах непередбачених викликів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія "Педагогічні науки"*, 2020. Вип. 2. С. 5–10.

3. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія* [за ред. І. Зязюна]. Київ: Віпол, 2000. С.58–80.
 4. Ушинський К.Д. Воскресные школы. Собр. соч. Т.2. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 489–512.
 5. Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконога Е.П. и др. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [под ред. И.А. Колесниковой]. М.: Издательский центр “Академия”, 2003. 240 с.
 6. Lindeman E. The meaning of adult education. New York: Harvest House, 1926. 222 p.
 7. Ноулз М. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. М.: Педагогика, 1970. 236 с.
 8. Змеев С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов. М.: Флинта, 1999. 152 с.
 9. Махиня Н. Освіта дорослих у країнах ЄС та в Україні: історія і сучасність: монографія. Черкаси: Видавець Гордієнко Є.І., 2018.
- References**
1. Sigaeva, L.S. (2003). The Concept of Adult Education Development in Ukraine. Kyiv: ЕКМО. 44 p. [in Ukr.].
 2. Desyatov, T.M. (2020). Strategies and Innovative Technologies of Organization of Educational Process in Establishments of Higher Education in the Condi-
 - tions of Unforeseen Challenges. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. Series “Pedagogical Sciences”*, 2: 5–10 [in Ukr.].
 3. Nychkalo, N. (2000). Continuing Professional Education: International Aspect. *Continuing Professional Education: Problems, Searches, Prospects: monograph* [In I. Zyazyun (Ed.)]. Kyiv: Vipol. 58–80 [in Ukr.].
 4. Ushinsky, K.D. (1948). Sunday Schools. Collected Works. Vol. 2. Moscow-Leningrad: APS RSFSR. 489–512 [in Rus.].
 5. Kolesnikova, I.A., Maron, A.E., Tonkonoga, E.P. et al. (2003). Fundamentals of Andragogy: manual for students of pedagogical establishments of higher education [In I.A. Kolesnikova (Ed.)]. Moscow: Academy. 240 p. [in Rus.].
 6. Lindeman, E. (1926). The Meaning of Adult Education. New York: Harvest House. 222 p.
 7. Knowles, M. (1970). Modern Practice of Adult Education. Andragogy vs. Pedagogy. Moscow, Pedagogy. 236 p. [in Rus.].
 8. Zmееv, S.I. (1999). Fundamentals of Andragogy: manual for universities. Moscow: Flinta. 152 p. [in Rus.].
 9. Makhynia, N. (2018). Adult Education in the EU and in Ukraine: History and Modernity: monograph. Cherkasy: Publisher Hordienko E.I. [in Ukr.].

DESYATOV Tymofiy

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ANDRAGOGY: CONCEPTS, CATEGORIES, PATTERNS, PRINCIPLES

Summary. Introduction. The article proves that the acceleration of scientific-and-technological progress determines the increased requirements for the quality potential of the workforce, which generates, develops and implements new technological ideas.

It is emphasized that in the conditions of transformation of the Ukrainian society the issues of formation of new life strategies, competence, strengthening of flexibility and mobility of social behavior become of special importance. All this, of course, makes new demands on the intellectual level of society, its improvement through education, professionalism, versatility, sociability.

This requires the formation of a new strategy, a new state policy in the field of education, a policy that would take into account the changes taking place in the state and in the international educational space, strategies and policies that would anticipate expected changes and ensure the optimal balance of current and future tasks of the development of the educational sphere.

In these conditions, taking into account the factors of socio-economic development, among which a significant role is assigned to the human one, becomes especially important for Ukraine.

The system of adult education is of particular importance.

It is emphasized that adult learning has its own specifics and is based on the principles of andragogy, which is based on andragogical principles. It is known from the above mentioned sources that the concept of “andragogy” was introduced into scientific use by the German historian-educator A. Kapp in 1833 in the book “Plato’s Educational Ideas” in the context of justifying the need to “learn all one’s life”.

It is investigated that the works of American theorist and practitioner Malcolm Knowles contributed to the understanding of the term “andragogy” and the new approach to adult learning as self-directed learning. But 40-

60s of the twentieth century became the period of registration of andragogy in an independent field of knowledge. During that period there was an active search for recognition of the specifics of its subject, research methods, categorical apparatus.

The article proves that both foreign and domestic authors consider andragogy as: independent science and independent discipline; branch of pedagogical science; humanitarian sphere of knowledge; sphere of social knowledge. All authors agree that andragogy is the science of teaching, education and upbringing of adults. It was found that the birth of andragogy as a science took place in the middle of the 20th century. This was facilitated by a number of objective reasons: the intensive development of science and technology, which required a high level of qualification of the majority of economically active population; formation in society of a conscious understanding of the need to organize training for the adult population; formation of andragogy as a separate field of knowledge.

It has been studied that, like any science, andragogy has its own structure, its own conceptual and terminological apparatus. It highlights the theory of adult learning, there is a section on the history of andragogical concepts and ideas, as well as the technology of adult learning. The main theoretical provisions of andragogy are formed and generalized in the form of an andragogic model of learning.

Keywords: andragogy; adult education; competence; communication; professionalism; terminological apparatus; adult learning technology; andragogical model of learning; adult pedagogy; theory of adult learning.

Одержано редакцію 09.08.2021
Прийнято до публікації 27.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-10-20

ORCID 0000-0003-0800-9328

ТИМОШЕНКО Юрій Васильович

кандидат філологічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: tim_yuriy@ukr.net

ORCID 0000-0002-6241-5856

ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: larisa_z@ukr.net

УДК 378.091.113-051:005(045)

СУТНІСНІ ЕЛЕМЕНТИ Й ХАРАКТЕРИСТИКИ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Уточнено визначення поняття управлінської культури керівників освітніх організацій через окреслення двох фундаментальних локусів її існування – професійно-особистісної культури і професійно-управлінської діяльності. Для адекватного розуміння цього поняття виокремлено й проаналізовано такі його базові елементи, як влада, відповідальність, авторитет, а також розкрито п'ять груп сутнісних ознак управлінської культури освітніх менеджерів: загальні й фахові компетентності; цінності й амбіції; суб'єктивний (індивідуальний) управлінський досвід; рефлексія; імідж.

Ключові слова: управління; освітній менеджмент; керівник; управлінська культура керівника закладу освіти; професійна культура; управлінська діяльність.

Постановка проблеми. Ще на початку 80-х років минулого сторіччя академік В.Г. Афанасьєв у непересічній монографії «Суспільство: системність, пізнання й управління» стверджував, що «будь-який керівник зобов'язаний володіти культурою управління» [1, с. 418]. І далі, оминаючи наукове визначення поняття «управлінська культура керівника», бо на той час воно не мало свого наукового статусу, досить переконливо розкрив його змістові елементи, які визначають параметри дискурсу управлінської культури в новітніх студіях.

До аналізу цих елементів ми неодмінно повернемося нижче, а поки що підкреслимо цінність міркувань В.Г. Афанасьєва про феномен управлінської культури керівника як в контексті їх часу, так і тепер. Актуалізація проблеми управлінської культури керівників цим авторитетним ученим прикметна в тодішній науці тим, що «сам термін «управлінська культура» в радянській літературі з проблем теорії і практики управління, – за словами авторів однієї з сучасних монографій, присвячених цьому феномену, – практично не вживався. Більше того, ще й сьогодні він не набув належного поширення у науковому обігу та в педагогічній практиці підготовки фахівців

до успішного виконання необхідних функцій управлінської діяльності» [2, с. 127].

Цими обставинами й можна пояснити теперішню неусталеність концепту «управлінська культура керівника освітньої організації». Незважаючи на майже три десятиліття вивчення проблеми управлінської культури, дослідники не мають спільної позиції щодо найближчої родової ознаки і видової відмінності (*definitio per genus proximum et differentiam specifi cam*) у визначеннях поняття «управлінська культура керівника». Водночас звернення до корпусу опублікованих робіт демонструє розпливчастість і визначення сукупності ключових елементів та сутнісних ознак феномену управлінської культури керівника як об'єкта академічного інтерпретування й розуміння.

Усе це промовисто підтверджує відкритість означеної проблеми, її теоретичну значущість, що полягає передусім в необхідності пошуку системотвірних характеристик поняття «управлінська культура керівника освітньої організації», та прикладну застосовність, зокрема в освітньо-педагогічних практиках підготовки майбутніх менеджерів сфери освіти, у системі підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині реєстр праць з теоретичних і практичних питань управлінської культури керівника освітньої сфери, підготовлених в Україні та за її межами, становить уже окремий ваговитий розділ бібліографії менеджменту освіти. Поміж них варто згадати змістовні роботи таких дослідників цієї проблеми, як: З.В. Апевалова, Т.В. Бабенко, Т.М. Бернацька, В.С. Болгаріна, Л.В. Васильченко, С.В. Королюк, В.Я. Назмутдінов, В.А. Святоха, С.Ю. Трапідин, І.Ф. Ярулін.

Спираючись, з одного боку, на здобуті як зазначеними, так і багатьма іншими

вченими результати студіювання різних аспектів багатомірного феномену управлінської культури керівників, а з іншого боку, на власні напрацювання в цій царині, назагал **мету публікованої статті** волеємо окреслити як пошук більш-менш оптимального дослідницького фокусу з'ясування сутнісних елементів і базових характеристик управлінської культури керівника, тобто тих теоретико-методологічних конструктів, які були б адекватні самій складній реальності менеджменту освітніх організацій, а отже, сприяли б його точнішому й глибшому осягненню.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як було зазначено у вступній частині статті, на сьогодні ні в загальному, ні в освітньому менеджменті не випрацьовано єдиного цілісного бачення і розуміння поняття «управлінська культура керівника». На наш погляд, причина цього криється в дебільшого в прагненні дослідників увібгати в дефініції не лише власне внутрішній зміст означуваного поняття, а і його зв'язки з іншими ширшими або вузкими феноменами. Унаслідок чого поняття «управлінська культура керівника» визначають як:

- 1) компонент діяльності керівника;
- 2) професійну (інтегративну, комплексну) властивість (якість, ознаку, характеристику);
- 3) складову професійної (управлінської) компетентності, професійної культури;
- 4) якісний показник управлінської діяльності (праці керівника);
- 5) рівень розвитку управлінської діяльності;
- 6) умову (чинник) ефективної управлінської діяльності;
- 7) особливий (специфічний) прояв в управлінській діяльності чогось;
- 8) система (сукупність) дій, якостей, властивостей, характеристик, компетентностей, знань, умінь, цінностей і т. д.;
- 9) системне (комплексне, інтегративне) утворення;
- 10) результат (ступінь прояву) чогось;
- 11) особливості поведінки, стилю, спілкування керівника тощо;
- 12) різновид професійної культури.

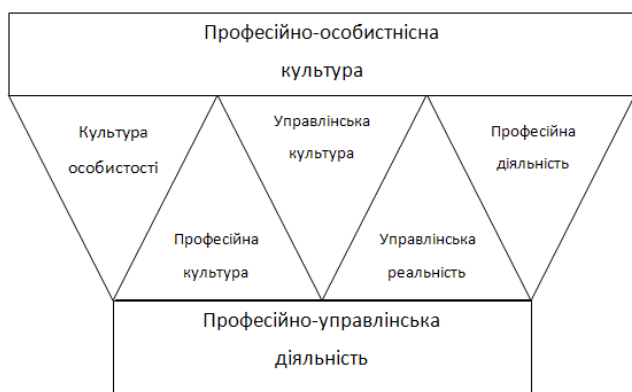
Для підтвердження сказаного наведемо в таблиці 1, кілька дібраних авторських визначень управлінської культури керівника.

Таблиця 1

Визначення	Автор(и), джерело
Певна символічна «реальність, яка уособлює сприйняття на рівні суспільної свідомості та свідомості професійної субкультури системи цінностей, установок, способів комунікації, традицій, ритуалів, знань, умінь, навичок, що в сукупності характеризують способи здійснення управлінської діяльності, його (керівника) оціночні ставлення до неї»	Бабенко Т. В. [3, с. 79]
Комплексна характеристика «особистісних та професійних якостей, що відповідають вимогам суспільної та професійної діяльності в умовах нової культури суспільства»	Бернацька Т. М. [4]
«Практична система заходів і методів, що прямо і безпосередньо стосуються практики»	Белоліпецький В.К. Павлова А. Г. [5, с. 113]
«Управлінська культура керівника школи як цілісна властивість особистості проявляється у процесі управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника у процесі професійної діяльності»	Васильченко А. В. [6, с. 19–20]
«Це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління»	Королук С. В. [7, с. 8]
«Це високий рівень сформованості інтелектуальних, емоційно-вольових, моральних, фізичних якостей, сукупність яких дає змогу розв'язувати професійні завдання у сфері соціального управління з високим ступенем ефективності і стабільності. Таке визначення цілком придатне до суб'єкта управління, тобто до особистості, чиї професійні обов'язки пов'язані з управлінською діяльністю»	Мілютін П. В. [8, с. 90–92]
«Стиль і рівень оволодіння управлінськими навичками»	Назмутдінов В. Я., Яруллін І. Ф. [9, с. 353]

Визначення	Автор(и), джерело
«Одночасно і культура управлінського мислення, і культура управлінської дії»	Омельченко Н. А. [10]
«Сукупність принципів, способів, засобів, форм і методів цілеспрямованої організувальної, координувальної і контролювальної дії, якими оволодів службовець у своїй професійній діяльності в процесі реалізації посадових повноважень»; «комплекс найбільш важливих якостей і алгоритмів у професійній діяльності»	Охотський Є. В. [11, с. 143–144]
«Це система інтегральних характеристик управлінських якостей керівника, що складається із ціннісних основ управлінської діяльності, гуманістично зорієнтованих моделей поведінки, відповідного стилю управління, інноваційних управлінських технологій»	Святоха В. А. [12, с. 237–242]
«Динамічне системне утворення, що охоплює сукупність знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей фахівця, які забезпечують ефективність здійснення різноманітних видів управлінської діяльності»	Хомік О. М. [13]
«Сукупність норм і правил поведінки, грамотності й освіченості, прояв такту і професійної майстерності, володіння управлінськими технологіями»; «управлінська культура є результатом інтеграції різних видів культури, ступінь їх прояву детермінується середовищем життєдіяльності і професійно-особистісним розвитком керівника, вимогами до його професійної діяльності й індивідуальними цінностями»	Цибульникова В. Є. [14, с. 194, 192]

Як видно з дефініцій поняття «управлінська культура керівника», поданих у таблиці 1, більшість із них прямо чи опосередковано вказують на пов'язаність управлінської культури з класом більш ширших об'єктів – культура особистості, професійна культура, професійна діяльність, управлінська діяльність, поза якими управлінська культура неможлива як соціальний феномен. У цьому контексті управлінська культура керівника освітньої організації постає як справді складне, динамічне, інтегративне утворення, поєднуючи в собі на системній основі професійно-особистісну культуру і професійно-управлінську діяльність керівника, як це в спрощеному вигляді відображено на рис.



Отже, перший етап нашого визначення управлінської культури полягає в встановленні сфери її існування. Це, як бачимо, професійно-особистісна культура керівника освітньої організації і його професійно-управлінська діяльність. Останні у своїй єдності утворюють той цілісний соціокультурний простір, в якому тільки й можлива

управлінська культура. Тут вона постає, формується, розвивається, проявляється як динамічне утворення, що впливає на ефективність процесу реалізації професійно-управлінських завдань та їх результати, на досягнення місії і цілей освітньої організації.

Глибина осягнення управлінської культури керівника й, відповідно, адекватність визначення цього феномену, залежать від розуміння особливостей управлінської діяльності саме як метадіяльності, котра «передбачає організацію одним суб'єктом діяльності діяльності інших людей» [15, с. 70].

Як вид професійної діяльності управлінська діяльність характеризується своїм специфічним предметом (інші суб'єкти), процесом (організація діяльності людей), змістом (реалізація управлінських функцій цілепокладання, планування, організування, координування, регулювання, мотивування, прийняття рішень, контролювання та ін.).

Специфічним способом існування професійної діяльності, соціальною програмою забезпечення її відтворення й розвитку виступає професійна культура, що характеризує «рівень і якість професійної підготовки» [16, с. 402] і становить собою «сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних з конкретним видом праці» [17, с. 57], зокрема й праці керівника (управлінської праці).

На другому етапі визначення терміна «управлінська культура» ми пов'язали її з особистістю самого керівника: розглянули її як інтегративну професійно-особистісну характеристику останнього. Конкретне

тлумачення управлінської культури в цьому разі буде залежати від розуміння понять «керівник» і «керівник освітньої організації».

Відповідно до тлумачення поняття «керівник» в юридичній літературі ним називають посадову особу, «яку наділено адміністративною владою щодо очолюваного нею колективу і яка здійснює внутрішньо-організаційне управління ним» [18].

На характері управлінської діяльності й особливостях управлінської культури керівника позначаються його специфічні ознаки. До них відносять:

- 1) очолювання формального організованого колективу;
- 2) управління підлеглими (працівниками);
- 3) управління через пряме підпорядкування (юридичної залежності однієї сторони від іншої);
- 4) ухвалення (прийняття) управлінських рішень у межах своєї компетенції;
- 5) видання актів управління, зокрема організаційно-розпорядчих документів;
- 6) «визначення юридичного змісту відносин, які керівник встановлює у колективі (надання, перерозподіл або позбавлення прав підлеглих, покладання на них обов'язків)» [18].

Згідно зі ст. 26 Закону України «Про освіту» керівник закладу освіти – особа, «яка здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти», «є представником закладу освіти у відносинах з державними органами, органами місцевого самоврядування, юридичними та фізичними особами і діє без довіреності в межах повноважень, передбачених законом та установчими документами закладу освіти» [19].

Як і лінійний менеджер, керівник освітньої організації здійснює комплексне управління всією організацією, здебільшого реалізуючи адміністративно-розпорядчі повноваження (найвищий ступінь владності) і відповідає як за результати своєї діяльності, так і за діяльність підлеглих (усього трудового колективу).

Слід відзначити, що схожі тлумачення поняття керівника подають і автори педагогічних довідникових видань. Скажімо, В. Міжєриков називає поняттям «керівник» працівника, котрий здійснює функцію управління та «несе юридичну відповідальність за функціонування очолюваного ним колективу перед вищим рівнем управління «інстанцією» і володіє певними можливос-

тями впливу на виробничу (наукову, педагогічну, творчу та ін.) активність підлеглих» [20, с. 325].

Звісно, наведені вище – переважно юридичні аспекти трактування поняття «керівник» – не вичерпують його змісту, однак вони важливі для аналізу феномену управлінської культури. Йдеться передовсім про зумовлювані юридичним статусом керівника такі складові його управлінської культури, як: влада, під якою прийнято розуміти управлінське право, що ним «володіє людина внаслідок того службового становища, котре вона посідає в організаційній структурі» [21, с. 262], і відповідальність, яку покладено на керівника, як обов'язок відповідати за організацію, колектив, власні і чужі дії, прийняті рішення, поведінку, вчинки, висловлювання тощо.

Ми не випадково акцентуємо увагу на владі й відповідальності як елементах управлінської культури керівника освітньої організації, позаяк вони часто випадають з поля зору дослідників. Натомість без культури влади й культури відповідальності важко збагнути специфіку саме управлінської культури керівника як лінійного менеджера - очільника. Так, одним із важливих показників управлінської культури керівника є його вміння ефективно делегувати владу, тобто розділяти свої управлінські права іншими, розширяти свої можливості. «Для організації це має, – як повчають теоретики менеджменту, – два корисні наслідки: 1) менеджер високого рівня збереже свій час і може «бути відразу в декількох місцях»; 2) ті співробітники, яким була делегована влада, отримують можливість розвивати і практикувати свої управлінські навички. Якщо ці уроки гарно засвоєно, делегування забезпечить спадкоємність поколінь кваліфікованих і перспективних менеджерів» [21, с. 271]. Цей вияв управлінської культури керівника у сфері делегування влади особливо значимий у контексті реалій управління закладами освіти в Україні, які очолюють переважно керівники без спеціальної менеджерської підготовки (академічної кваліфікації), а нерідко й без відповідного досвіду (професійної кваліфікації).

Однак сьогодні провідну роль в управлінській діяльності поряд з легітимною владою і відповідальністю, що випливає з неї і службових обов'язків, відіграє власне особистість керівника. Оскільки саме з конкретною особистістю керівника пов'язана його здатність впливати на поведінку інших, що й визначає сутність управлінсько-

го авторитету. На відміну від легітимної влади, «авторитет більшою мірою персоналізований та пов'язаний з умінням людини досягати виконання завдань через здійснення впливу на інших людей. Таким чином, – узагальнює У. Дж. Дункан у вже цитованій праці, – авторитет є безпосередній результат впливу особистості людини» [21, с. 263].

Зростання ваги авторитету в системі управлінської культури інспіроване еволюцією завдань керівника, яку чітко розкрив Пітер Друкер у англомовній монографії «Post-Capitalist Society» (1993) («Посткапіталістичне суспільство»). За словами цього патріарха сучасного менеджменту, до початку 50-х років ХХ століття керівником називали людину, «яка відповідає за роботу своїх підлеглих» [22, с. 70]. Після чого поняття «керівник» змінилося і «стало означати: «людина, яка відповідає за ефективність і результати колективу». І, нарешті, в сучасному розумінні керівник – це «людина, яка відповідає за застосування й ефективність знання» [22, с. 70].

У цій змінюваній управлінській реальності керівник освітньої організації має володіти особистісними якостями, без яких не зможе впливати на підлеглих у менеджменті знань як сучасній стратегії управління інтелектуальним (когнітивним) капіталом, утвореного знаннями персоналу (працівників знань). Для того, щоб спонукати, мотивувати працівників знань (knowledge workers) виявляти й ділитися знаннями, зберігати й розвивати їх, а головне – ефективно використовувати в досягненні мети освітньої організації, їй керівнику потрібна не стільки влада, основана на праві управляти працівниками, скільки влада, ґрунтована на авторитеті – здатності впливати особистісними якостями, котрі уможливають високий рівень його управлінської культури.

На завершення наших міркувань про авторитет як ключовий елемент управлінської культури керівника освітньої організації ще раз звернемося до У. Дж. Дункана, який, спираючись на концепцію Мері Паркер Фоллет про «владу разом з ...», тобто спільну діяльність, співучасть, добровільну співпрацю менеджерів і тих, ким вони управляють, нагадує, що «керувати – значить використовувати авторитет як засіб для досягнення конкретної мети» [22, с. 268].

На наш погляд, на єдності в управлінській культурі легітимної влади і особистого авторитету керівника ґрунтується керів-

ництво, під яким ми розуміємо, слідом за А.В. Шегдою, «здатність спрямовувати ентузіазм підлеглих на досягнення поставленої мети через комбінацію переконання, примусу і прикладу» [23, с. 193]. Заради справедливості все ж уточнимо, що сучасне керівництво в освітній організації – це здебільшого здатність керівника через управлінську культуру спрямовувати знання працівників на забезпечення її життєдіяльності задля її успішного функціонування й розвитку.

З огляду на це уточнене визначення поняття «керівництво» й сам феномен керівника освітньої організації ми трактуватимемо як суб'єкта управління, носія управлінської культури, весь потенціал якої використовується для впливу на працівників у спільній діяльності через їх інтеграцію (колаборацію), формування в них відчуття причетності до прийнятих рішень, відданості цілям організації.

Таким чином, сучасне керівництво (якщо вбачати в ньому «діяльність менеджера в організації як системі інтерперсональних відносин», де найголовніше – це спілкування і взаємодія з людьми (інтерації), уміння переконувати і здобувати довіру вчинками і словом, домагатися злагодженості дій дуже різних за своїми поглядами і характерами людей» [24, с. 291], не може існувати без управлінської культури керівника.

Щоб володіти високим рівнем управлінської культури, керівник освітньої організації повинен органічно поєднувати в собі три класичні іпостасі, тобто виконувати три головні ролі менеджера: 1) управлінця, або точніше кажучи, управителя, очільника; 2) власне керівника; 3) спеціаліста-експерта [24, с. 293]. Сутність цих ролей розкрито в таблиці 2.

Видається очевидним, що управлінська культура керівника – передумова ефективного керівництва освітньою організацією. У ній формуються чинники, які його забезпечують. До таких чинників, за А. В. Шегдою, належать:

- 1) підтримка як вселяння підлеглим почуття власної значимості в організації;
- 2) гармонізація відносин шляхом захоочування працівників розвивати такі взаємовідносини, які влаштували б усіх;
- 3) орієнтованість на досягнення групової мети, що досягається стимулюванням ентузіазму і досконалого виконання завдань;
- 4) сприяння роботі через програми, координацію, планування, створення належних умов для праці й забезпечення необхідними ресурсами [23, с. 195].

Таблиця 2

Роль керівника	Інструмент, або засіб управління	Сфера діяльності, в якій ця роль проявляється	Основні завдання, або функції
Управлінець (управитель, очільник)	Влада	Освітня організація як соціальний інститут (одиниця соціуму, що взаємодіє із зовнішнім середовищем)	Прийняття рішень Планування Контролювання
Власне керівник	Вплив	Організація як система інтерперсональних відносин (колектив)	Інформаційний вплив Координація-кооперація Мотивування
Спеціаліст-експерт	Авторитет	Організація як система спільної предметної діяльності	Розв'язання проблем Навчання-консультування Оцінювання

Усе це переконливо доводить, що управлінська культура керівника освітньої організації становить, по суті, його мистецтво грамотно й ефективно використовувати для досягнення спільної мети, реалізації управлінських функцій (центральною серед яких є прийняття рішень) фундаментальні засоби управління.

З-поміж них, окрім уже схарактеризованих вище елементів влади і авторитету, котрі уможливають здійснення впливу керівника на поведінку і дії людей за допомогою закону, винагороди, примусу, переконання, особистого прикладу, корпоративних цінностей, досвіду, харизми, компетенцій, компетентностей тощо, обов'язково виділимо організаційну структуру (розподіл завдань, відповідальності і повноважень усередині організації та координацію взаємодії працівників для підготовки, ухвалення й реалізації управлінських рішень), а також зовнішні і внутрішні комунікації, зокрема ділове спілкування, тобто цілеспрямовану взаємодію людей з метою обміну інформацією, значимою для досягнення певного результату – розв'язання конкретних завдань освітньої організації [23, с. 76].

За браком місця ми не будемо розкривати організаційну і комунікативну грані управлінської культури керівника освітньої організації. Утім, попри те, що комунікативну складову діяльності освітніх менеджерів висвітлено в окремій нашій роботі [25], не можемо не згадати спостереження таких німецьких учених, як В. Зігерт і Л. Ланг, що «існування й ефективна діяльність організації» забезпечується тільки тоді, «коли виникають комунікативні зв'язки» [26, с. 106]. Ось чому будь-яка наукова спроба описати поняття «управлінська культура керівника» неодмінно повинна містити аналіз її комунікативної характеристики.

Початково у структурі управлінської культури виділяють елементи, пов'язані з культурою взаємовідносин, культурою спілкування, культурою письма, культурою поведінки (діловою етикою і етикетом), а також культурою робочого місця керівника. Як уже зазначалося, одним з перших цей склад елементів управлінської культури керівника визначив і пояснив В.Г. Афанасьєв, зазначивши у підсумку, що «вищим досягненням культури управління є ... стиль управлінської роботи – стиль науковий і творчий, діловий і принциповий, стиль, який передбачає високу культуру керівника, високу культуру відносин у сфері управління» [1, с. 419].

Справді, не можна заперечити сказане про стиль керівництва як квінтесенцію і вершину управлінської культури. Цим, очевидно, можна пояснити той факт, що в основу поділу управлінської культури на типи: авторитарний і демократичний [27]; вертикальний і горизонтальний [28]; демократичної орієнтації і адміністративної орієнтації [29], покладено панівний стиль управління (керівництва). Такий підхід дає нам підстави припустити певне ототожнення стилю керівництва із управлінською культурою. У цьому, мабуть, приховано причину того, що поняття стилю управління тривалий час у теорії менеджменту заступало поняття управлінської культури.

З часом склад елементів управлінської культури керівника розширився. Причому розширився настільки, що закономірно постає питання про межі цього поняття, про доцільність включення в нього того чи того елементу. Але одне можна з певністю сказати, що поняття «управлінська культура», як і саме поняття «культура», виявляє дивовижну здатність вбирати в себе, інтегрувати в собі різноманітні елементи. Однак і тут треба знати міру, яку підказує здоровий глузд.

Після того, як ми виокремили ключові елементи управлінської культури керівника освітньої організації, повернемося до пошуку найбільш відповідних їм визначень цього поняття.

У наукових джерелах з освітнього менеджменту чи не найцитованішим є визначення управлінської культури керівника закладу освіти, яке належить авторам відомого підручника «Педагогіка» за редакцією В.О. Сластьоніна. На думку його творців, управлінська культура керівника освітнього закладу «становить собою міру і спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передавання і створення цінностей та технологій в управлінні ...» [30 с. 535]. Безперечно, сильний момент такої дефініції – акцентування творчої природи управлінської культури керівника, на що ми також неодноразово звертали увагу. Але в контексті нашого дослідження неприйнятним є редукування всієї складної реальної системи управлінської культури до цінностей і технологій.

Логіці студіювання поняття «управлінська культура керівника освітньої організації» більш відповідають підходи до його визначення як цілісного, інтегративного, комплексного об'єкта наукового пізнання. З-поміж таких тлумачень системним баченням вирізняється положення І.О. Мяготіної про управлінську культуру керівника як системоутворювальну ознаку цілісності його соціально-філософських якостей. Розгортаючи означену тезу у своїй дисертаційній роботі, присвяченій темі управлінської культури особистості сучасного керівника, дослідниця встановила, що ця інтегративна ознака (властивість, якість) «проявляється у сформованості й розвитку спеціальних знань, навичок, умінь, здатностей до творчого використання різних стилів управління залежно від стану об'єкта, ситуації, цілей і розв'язуваних завдань» [31 с. 12].

Поглиблюючи інтерпретацію управлінської культури керівника, І.О. Мяготіна додає, що цей феномен є системоутвірним чинником за своєю сутнісною, функціональною і синтезувальною властивістю, оскільки в ній поєднуються типологічні ознаки «в тому специфічному змісті, якого вимагають особливості управлінської праці» [32, с. 13]. До таких ознак науковця зараховує: знання, уміння, навички; здатність засвоювати і відтворювати кращі зразки професійної свідомості й поведінки; спосіб життя;

раціональність, розумність; волю; харизму; здатність передбачення (прогнозу); гуманізм.

Загалом вважаючи питання про склад ознак управлінської культури відкритим і дискусійним та принципово погоджуючись із переліком, який запропонувала І.О. Мяготіна, усе-таки ми воліли б доповнити його кількома позиціями.

По-перше, це загальні й фахові компетентності як здатності «мобілізувати й активізувати відповідні цінності, ставлення, навички, знання та/або розуміння, щоб ефективно та належним чином відповідати на вимоги, виклики й можливості, що існують у визначеному контексті» [33, с. 23]. Такий підхід до місця і ролі компетентностей у змісті управлінської культури керівника освітньої організації дасть змогу застосувати їх скоординовано, адаптовано й динамічно.

По-друге, управлінську культуру керівника, як і будь-яку іншу культуру, абсолютно не реально уявити без цінностей – понять, норм, принципів, правил поведінки, ідей, ідеалів, яким керівник надає важливого значення у своїй професійній діяльності, до яких прагне і крізь призму яких оцінює працівників і власні вчинки та дії, а також без амбіцій – бажань, прагнень, намірів, задумів, пов'язаних із професійними планами керівника, очікуваними результатами його управлінської діяльності слід зазначити, що і цінності, і амбіції слугують для керівника сильними мотиваторами його активності в досягненні мети. Крім того, вони стимулюють процеси самореалізації, саморозвитку, особистісно-професійного вдосконалення.

Як зазначають автори монографії «Система цінностей майбутнього фахівця і його місце на сучасному ринку праці» – український учений В. Пелех і його польський колега Д. Кукла, «рівень амбіцій зазнає дії двох факторів – мотивації досягнень і мотивації уникнення невдач» [34, с. 12]. Залежно від цього будемо розрізняти два типи керівників – особистостей, в яких домінує мотивація досягнень, і особистостей з мотивацією уникнення невдач. Можна припустити, що рівень управлінської культури керівників з мотивацією досягнень і керівників з мотивацією уникнення невдач буде різним. На це впливають відповідно такі чинники, як: міра реалістичності підходів; ступінь складності завдань; рівень страху перед невдачами; характер реагування на успіхи і поразки; адекватність/неадекватність самооцінки.

По-третє, немаловажною ознакою управлінської культури керівника освітньої організації виступає його суб'єктивний, або

індивідуальний досвід-результат участі в різних видах управлінської діяльності, в ході якої суб'єктивно осмислюється (переживається, оцінюється, інтерпретується, розуміється, рефлектується) управлінська реальність. Для увиразнення ваги суб'єктивного досвіду в удосконаленні й підвищенні рівня управлінської культури керівника освітньої організації варто пригадати висловлення Мішеля Фуко, в якому цей інтелектуал сучасності влучно окреслив досвід як те, «із чого ми виходимо зміненими» [35, с. 212].

По-четверте, не можемо оминати увагою і таку засадничо важливу ознаку управлінської культури керівника освітньої організації, як рефлексія. Цей «розумовий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин з іншими і ставлення до них, своїх завдань, призначення і т.д.» (Б. Г. Мещеряков) [36, с. 469], якраз і сприяє формуванню та розвитку управлінської культури керівника.

Як відомо, для того, щоб в індивіда з'явилися нові здатності, нові способи і засоби діяльності або вдосконалювалися вже наявні, «потрібно, – наголошував Г.П. Щедровицький, – щоб сама діяльність стала предметом спеціального обговорення, щоб на неї спрямовувалася нова, вторинна діяльність. Інакше кажучи, повинна з'явитися рефлексія щодо вихідної діяльності» [37, с. 703]. Завдання рефлексії, за Г.П. Щедровицьким, полягає у виділенні й оформленні нових засобів побудови діяльності. Від успішного розв'язання цього завдання залежить, з одного боку, «засвоєння їх (у точному сенсі цього слова, т. т. у формі «способів діяльності»)», з іншого боку, «розвиток тих психічних функцій, котрі необхідні для оперування цими засобами» [37, с. 703]. Більше того, без рефлексії, на нашу думку, неможливе творче розв'язання керівником управлінських завдань, перетворення самого процесу управління в мистецтво і творчість.

По-п'яте, ми пропонуємо доповнити перелік ключових ознак управлінської культури керівника освітньої організації поняттям імідж, розуміючи під ним слідом за Ервіном Гоффманом, мистецтво управляти враженням. Імідж, як поєднання в цілісному образі керівника елементів його управлінської культури – поведінки, спілкування, культури усного й писемного мовлення, ділового етикету тощо, посилює або послаблює авторитет (особистісний вплив), підвищує або знижує рівень професійної майстерності і, таким чином, органічно

входить в управлінську культуру як її атрибутивна властивість. Управлінська культура передбачає, на наш погляд, крім усього іншого, й мистецтво створення іміджу особистості керівника для управління враженням, яке справляє керівник освітньої організації на персонал (співробітників) організації, здобувачів освіти, ділових партнерів, представників галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади освіти, їх засновників, представників органів місцевого самоврядування, громадських організацій та інших стейкхолдерів, представників засобів масової інформації.

У системі управлінської культури керівника його імідж виконує низку функцій: пізнавальну (пізнання особистості керівника підлеглими та її розуміння), комунікативну (обмін вербальними й невербальними засобами комунікації), емотивну (викликає емоції, забезпечує емоційний фон сприйняття образу), оцінну (оцінювання сприйнятого образу особистості керівника іншими), психотерапевтичну (надихає, викликає відповідний настрій, уселяє оптимізм, упевненість тощо).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Як бачимо, адекватному розумінню поняття «управлінська культура керівників освітніх організацій» сприяє розгляд цього феномену в двох його локусах: професійно-особистісної культури і професійно-управлінської діяльності, які у своїй єдності утворюють цілісне, динамічне середовище формування, становлення, розвитку й удосконалення управлінської культури.

Фундаментальний зміст і структуру управлінської культури керівників закладів освіти обумовляють влада, відповідальність, авторитет, котрі якраз і забезпечують успішну реалізацію керівником трьох головних ролей – управлінця (очільника), керівника-менеджера, фахівця-експерта, а також п'ять базових груп сутнісних її ознак: загальні й фахові компетентності; цінності й амбіції; суб'єктивний (індивідуальний) управлінський досвід; рефлексія; імідж.

Інтеграція усіх зазначених вище сутнісних елементів і ключових ознак управлінської культури наповнює її особливим сенсом, що є мірилом компетентності і професіоналізму керівника, а головне – його ефективності як менеджера, надає управлінській діяльності єдності зовнішніх і внутрішніх її характеристик, уможливує творчу самореалізацію особистості в управлінні.

Список бібліографічних посилань

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981. 418 с.
2. Садковий В.П., Назаров О.О., Домбровська С.М., Харченко А.О. Культура управління: монографія. Харків: НУЦЗУ, 2018. 217 с.
3. Бабенко Т.В. Розвиток управлінської культури керівника закладу освіти в процесі магістерської підготовки. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. Т. 1. С. 78–81.
4. Бернацька Т.М. Основні чинники формування та розвитку управлінської культури керівника професійно-технічного навчального закладу. *Theory and methods of educational management*, 2015. №2 (16). С. 1–13.
5. Белоліпєцький В.К., Павлова Л.Г. Етика і культура управління: учебно-практическое пособие. М.: НКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2004. 113 с.
6. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків: Основа, 2007. 176 с.
7. Королюк С.В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ: ЦППО АПН України, 2006. 20 с.
8. Милютин П. Управленческая культура личности и факторы ее развития *Власть*, 2007. №5. С. 90–92.
9. Назмутдинов В.Я., Яруллин И.Ф. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности: монография [науч. ред. А.Н. Хузнаметов]. Казань: Школа, 2013. 360 с.
10. Омельченко Н.А. Этика государственной службы: учебник для бакалавров. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2014. 408 с.
11. Охотский Е.В. Теория и механизмы современного государственного управления: в 2 т.: учебник и практикум для бакалаврата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2015. Т.2. 366 с.
12. Святоха В.А. Вплив управлінської культури керівника вищого навчального закладу на ефективність менеджменту. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2013. №3 (32). С. 237 – 242.
13. Хомік О.М. Значення управлінської культури для розвитку підприємства. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/235.pdf>
14. Цыбульникова В.Е. Основы менеджмента в образовании: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: МПГУ, 2016. 232 с.
15. Карпов А.В. Психология профессиональной деятельности / Карпов А.В., Маркова Е.В., Субботина Л.Ю., Мышкин И.Ю. *Психология труда: учеб. для студ. высш. учеб. заведений* [под. ред. проф. А.В. Карпова]. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. С. 51–111.
16. Хоруженко К.М. Культурология: энциклопедический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 640 с.
17. Кравченко А.И. Культурология: учебное пособие для вузов. 4-е изд. М.: Академический Проект, Триеста, 2003. 496 с.
18. Кисіль Л.Є. Керівник. *Юридична енциклопедія: в 6 т.* [редкол.: Ю. С. Шемшученко (голова) та ін.]. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2001. Т.3.
19. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
20. Словарь-справочник по педагогике [авт.-сост. В.А. Межериков; под. общ. ред. П.Н. Пидкасистого]. М.: Сфера, 2004. 448 с.
21. Дункан У.Дж. Власть и влияние. Применение управленческих прав и способностей. *Психология управления: хрестоматия* [ред.-сост. Д.Я. Райгородский]. Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2006. С. 262–281.
22. Друкер П. Посткапиталистическое общество. *Новая постиндустриальная волна на Западе: антология* [под ред. В. Л. Иноземцева]. М.: Academia, 1999. 640 с.
23. Шегда А.В. Менеджмент: підручник. Київ: Знання, 2004. 687 с.
24. Маничев С.А. Психологический отбор менеджеров. *Психология управления: хрестоматия* [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. Самара: Изд. дом «Бахрах – М», 2006. С. 282–341.
25. Сигетій І.П., Тимошенко Ю.В., Завгородня Л.В. Основи управління інформацією в освітніх системах: нав. Посіб. Для слухачів курсів підвищення кваліфікації менеджерів навчальних закладів. Ужгород; Черкаси: Чабаненко Ю. А., 2016. 156 с.
26. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. М.: Экономика, 1990. 335 с.
27. Слинкова О.К., Харитоновна П.В. Сравнительный анализ методик оценки предпринимательской, управленческой и организационной культуры. *Вестник НГУ. Серия: Социально-экономические науки*, 2012. Т.12. Вип. 1. С. 47–54.
28. Комаров С.В., Кордон С.И. Организационная патология с точки зрения менеджера и консультанта по управлению. *Социологические исследования*. 2000. №1. С. 44–50.
29. Бойков В.Э. Профессиональная культура государственной службы. *Социологические исследования*. 1999. №2. С. 34–40.
30. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. образования. 12-е изд., стер. М.: Академия, 2014. 608 с.
31. Мяготина И.А. Управленческая культура личности руководителя: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. М., 2005. 23 с.
32. Мескон М.Х. Основы менеджмента: пер. с англ. 3-е изд. М.: Вильямс, 2006. 665 с.
33. Компетентності для культури демократії: пер. з англ. URL: <https://rm.coe.int/version-ukrainienne-240418/16807c886e>.
34. Пелєх Ю., Кукла Д. Система цінностей майбутнього фахівця і його місце на сучасному ринку праці: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2019. 184 с.
35. Фуко М. Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью [под. общ. ред. Б. М. Скуратова]. М.: Праксис, 2005. Ч. 2. 320 с.
36. Большой психологический словарь [под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко]. 3-е изд., дополн. и перераб. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 672 с.
37. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры. *Избранные труды* [ред.-сост. А.А. Пископель, Л.П. Щедровицкий]. М.: Школа Культурной Политики, 1995. С. 687–716.

References

1. Afanasyev, V.G. (1981). Society: Systemity, Cognition and Management. Moscow: Politizdat. 418 p. [in Rus.].
2. Sadkovy, V.P., Nazarov, O.O., Dombrovskaya, S.M., Kharchenko, A.O. (2018). Culture of Management: monograph. Kharkiv: NUCDU. 217 p. [in Ukr.].
3. Babenko, T.V. (2019). Development of Managerial Culture of the Head of an Educational Establishment in the Process of Master's Training. *Innovative Pedagogy*, 10(1): 78–81 [in Ukr.].
4. Bernatska, T.M. (2015). The Main Factors of Formation and Development of Managerial Culture of the Head of Vocational School. *Theory and Methods of Educational Management*, 2(16): 1–13 [in Ukr.].
5. Belolipetsky, V.K., Pavlova, L.G. (2004). Ethics and Culture of Management: textbook. Moscow: MarT; Rostov-on-Don: Editing Center MarT. 113 p. [in Rus.].

6. Vasylychenko, L.V. (2007). Management Culture and Competence of the Head. Kharkiv: Osnova. 176 p. [in Ukr.].
7. Korolyuk, S.V. (2006). Development of Managerial Culture of the Head of a General Educational Establishment in the Process of Professional Development: Abstract of PhD Dissertation in Pedagogy. Kyiv: Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education APS of Ukraine. 20 p. [in Ukr.].
8. Milyutin, P. (2007). Management Culture of Personality and Factors of its Development. *Power*, 5: 90–92 [in Rus.].
9. Nazmutdinov, V.Ya., Yarullin, I.F. (2013). Management Activity and Management in the System of Personality Education: monograph. In A.N. Khuznakhmetov (scient. ed.). Kazan: School. 360 p. [in Rus.].
10. Omelchenko, N.A. (2014). Ethics of Public Service: textbook for bachelors. 5th ed., reworked and ext. Moscow: Yurayt. 408 p. [in Rus.].
11. Okhotsky, Ye.V. (2015). Theory and Mechanisms of Modern Public Administration: in 2 volumes: textbook and workshop for bachelors and masters. 2nd ed., reworked and ext. Moscow: Yurayt. Vol. 2. 366 p. [in Rus.].
12. Sviatokha, V.A. (2013). Influence of Managerial Culture of the Head of Higher Educational Establishment on Management Efficiency. *Theoretical and Applied Problems of Psychology*, 3(32): 237–242 [in Ukr.].
13. Khomik, O.M. The Importance of Management Culture for Enterprise Development. Retrieved from <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/235.pdf> [in Ukr.].
14. Tsybulnikova, V.E. (2016). General Principles of Management in Education: textbook. Manual for students of pedagogical universities. Moscow: MPGU. 232 p. [in Rus.].
15. Karpov, A.V. (2003). Psychology of Professional Activity. In Karpov, A.V., Markova, E.V., Subbotina, L.Yu., Myshkin, I.Yu. *Psychology of Labor: textbook for students of higher establishment establishments*. Moscow: VLADOS-PRESS. 51–111 [in Rus.].
16. Khoruzhenko, K.M. (1997). Culturology: encyclopedic dictionary. Rostov-on-Don: Phoenix. 640 p. [in Rus.].
17. Kravchenko, A.I. (2003). Culturology: a textbook for universities. 4th ed. Moscow: Academic Project, Triksa. 496 p. [in Rus.].
18. Kisil, L.E. (2001). Head. *Legal Encyclopedia*: in 6 volumes. In Yu.S. Shemshuchenko (chairman) and others (Eds.). Kyiv: Ukrainian encyclopedia named after M. Bazhan. T.3. [in Ukr.].
19. On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 № 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukr.].
20. Dictionary-Reference Book on Pedagogy (2004). In P.N. Pidkasty (Ed.). Moscow: Sphere. 448 p. [in Rus.].
21. Duncan, W.J. (2006). Power and Influence. Application of Managerial Rights and Abilities. Psychology of Management: textbook. In D.Ya. Raihorodsky (Ed.). Samara: Editing House "Bahrah-M": 262–281. [in Rus.].
22. Drucker, P. (1999). Post-Capitalist Society. *A New Post-Industrial Wave in the West: an anthology*. In V.L. Inozemtsev (Ed.). Moscow: Academia. 640 p. [in Rus.].
23. Shehda, A.V. (2004). Management: textbook. Kyiv: Knowledge. 687 p. [in Ukr.].
24. Manichev, S.A. (2006). Psychological Selection of Managers. Psychology of Management: textbook. In D.Ya. Raihorodsky (Ed.). Samara: Ed. house "Bahrah-M": 282–341 [in Rus.].
25. Sihatyi, I.P., Tymoshenko, Yu.V., Zavorodnya, L.V. (2016). Fundamentals of Information Management in Educational Systems: manual for students of advanced training courses for managers of educational institutions. Uzhhorod; Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu.A. 156 p. [in Ukr.].
26. Siegert, W., Lang, L. (1990). To Lead without Conflicts. Moscow: Economics, 1990. 335 p. [in Rus.].
27. Slinkova, O.K., Kharitonova, P.V. (2012). Comparative Analysis of Methods of Assessment of Entrepreneurial, Managerial and Organizational Culture. *NSU Bulletin. Series: Socio-economic sciences*, 12(1): 47–54 [in Rus.].
28. Komarov, S.V., Kordon, S.I. (2000). Organizational Pathology from the Point of View of the Manager and Management Consultant. *Sociological research*, 1: 44–50. [in Rus.].
29. Boykov, V.E. (1999). Professional Culture of Public Service. *Sociological research*, 2: 34–40 [in Rus.].
30. Slastyonin, V.A., Isaev, I.F., Shiyonov E.N. (2014). Pedagogy: a textbook for students of establishment of higher education. 12th ed. Moscow: Academy. 608 p. [in Rus.].
31. Myagotina, I.A. (2005). Management Culture of the Leader's Personality: Social and Philosophical Analysis: Abstract of PhD Dissertation. Moscow. 23 p. [in Rus.].
32. Mescon, M.H. (2006). Fundamentals of Management. 3rd ed. Moscow: Williams. 665 p. [in Rus.].
33. Competences for the Culture of Democracy: transl. from English. Retrieved from <https://Moscowcoe.int/version-ukrainienne-240418/16807c886e>. [in Rus.].
34. Pelekh, Yu., Kukla, D. (2019). The System of Values of the Future Specialist and his Place in the Modern Labor Market: a monograph. Rivne: Volyn charms. 184 p. [in Ukr.].
35. Foucault, M. (2005). Intellectuals and Power: Selected Political Articles, Speeches and Interviews. In B.M. Skuratov (Ed.). Moscow: Praxis. Vol. 2. 320 p. [in Rus.].
36. Large Psychological Dictionary (2006). In B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko (Eds.). 3rd ed., supplement. and rework. S.-Pb.: Prime-Euroznak. 672 p. [in Rus.].
37. Shchedrovitsky, G.P. (1995). Methodological Remarks to Pedagogical Research of Game. *Selected Works*. In A.A. Piscoppel, L.P. Shchedrovitsky (Eds.). Moscow: School of Cultural Policy,; 687–716 [in Rus.].

TYMOSHENKO Yuri

PhD in Philology, Associate Professor,
Chair of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ZAVORODNYA Larysa

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ESSENTIAL ELEMENTS AND CHARACTERISTICS OF THE MANAGERIAL CULTURE OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

Summary. Introduction. The topicality of the problem raised in the title of the article is due to several reasons. Despite three decades of active study of management culture, researchers do not have a common position on the

closest generic trait and species differences in the definitions of "a manager's managerial culture", defining a set of key elements and essential features of this phenomenon. Given the theoretical significance of this problem,

which is primarily the need to outline the system-forming characteristics of the concept of "managerial culture of heads of educational organizations", and its application, in particular in educational and pedagogical practices of training future managers of education, in the system of research focus to clarify the essential elements and characteristics of managerial culture, i.e. those theoretical-and-methodological constructs that adequately reflect the most complex reality of management of educational organizations and thus contribute to a more accurate and deeper understanding of this concept.

Methods. To achieve this goal, a comprehensive toolkit of general scientific methods was involved, in particular, analytical-and-synthetic techniques and methods of comparative study of the object of scientific knowledge. In their work, the authors relied on a critical assessment and verification of the results obtained by other scientists, as well as their own observations in the field of management culture of heads of establishments of education and personal management experience.

Results. The definition of the concept of "managerial culture of heads of educational organizations" is clarified by outlining two fundamental loci of its existence – profes-

sional-and-personal culture and professional-and-managerial activities. To adequately understand this concept, its basic elements such as power, responsibility, authority have been identified and analyzed, and five groups of essential features of educational managers' managerial culture have been revealed: general and professional competencies; values and ambitions; subjective (individual) managerial experience; reflection; image.

As a result of the study, a general conclusion was made: the integration of all the above mentioned essential elements and key features of managerial culture fills it with special meaning, which indicates the leader's competence and professionalism, and most importantly – his/her effectiveness as a manager, provides the managerial activity with the unity of its external and internal characteristics, enables creative self-realization of the individual in management.

Keywords: management; educational management; head; managerial culture of the head of the establishment of education; professional culture; management activities.

Одержано редакцією 10.08.2021
Прийнято до публікації 25.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-20-28

ORCID 0000-0003-3665-8501

КАБУСЬ Наталя Дмитрівна

докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
e-mail: kabusnatali9901@gmail.com

ORCID 0000-0002-1818-3074

БОЯРСЬКА-ХОМЕНКО Анна Володимирівна

докторка педагогічних наук, доцентка,
в.о. завідувача кафедри освітології та інноваційної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
e-mail: annaboyarskahomenko@gmail.com

УДК 378.018.8:364-43-047.22]:[159.9:613.6(045)

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПСИХОВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ ГАЛУЗІ В КОНТЕКСТІ ПОПЕРЕДЖЕННЯ Й ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

У дослідженні показано, що професійне вигорання як реакція організму й психологічної сфери людини на тривалий вплив професійних стресів середньої інтенсивності, що спричиняють емоційне, розумове виснаження, фізичну втоми та формальний підхід до виконання професійних функцій, є суттєвою перешкодою на шляху досягнення професійного успіху. Доведено, що формування психовалеологічної компетентності фахівців соціальної галузі як спеціалістів, що працюють з різними категоріями населення у різних соціальних сферах та інституціях й у силу специфіки професійної діяльності належать до професій «групи ризику» в аспекті емоційного вигорання, є актуальним.

Обґрунтовано, що психовалеологічна компетентність майбутніх фахівців соціальної галузі є інтегрованим особистісним утворенням, що базується на цінностях, мотиваційних установках, знаннях, уміннях, досвіді й особистісних якостях, котрі сприяють збереженню і зміцненню професійного здоров'я, попередженню професійних криз на підґрунті здатності до саморегуляції і самовідновлення, що уможливорює сталий професійний розвиток фахівця й

ефективну реалізацію різних напрямів соціально-педагогічної діяльності в різних соціальних сферах та інституціях. Висвітлено досвід формування психовалеологічної компетентності майбутніх фахівців за спеціальністю «Соціальна робота» у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди.

Досвід впровадження системи роботи з формування психовалеологічної компетентності майбутніх соціальних педагогів та працівників, що реалізовувалася у різних видах діяльності під час навчання в університеті, зокрема, у ході вивчення дисциплін «Профілактика ризиків у соціальній роботі», «Теорія і методика соціальної роботи з сім'єю», «Соціально-педагогічне консультування», «Прикладні методики», «Методики арт-терапії», в процесі виробничої практики у центрах соціальних служб та службах зайнятості, закладах загальної та спеціальної освіти, в ході науково-дослідної роботи здобувачів, у самоосвітній діяльності, підтвердив її позитивний вплив на формування мотиваційно-ціннісного, змістового й особистісно-діяльнісного компонентів досліджуваної компетентності. Майбутні фахівці усвідомлюють проблему і

діють для її вирішення: розглядають здоров'я як безумовну цінність, невід'ємну умову досягнення особистісного й професійного успіху, розуміють суть, ознаки та причини виникнення професійного вигорання, володіють способами попередження професійних криз, методиками самовідновлення й самореабілітації, характеризуються прагненням до професійного саморозвитку, здійснюють конкретні дії для збереження індивідуального й професійного здоров'я, застосовують технології стрес- і тайм-менеджменту у життєдіяльності.

Keywords: професійне вигорання; психовалеологічна компетентність; професійна підготовка; фахівці соціальної галузі; профілактика; досвід.

Постановка проблеми. Не викликає сумніву, що праця сприятливо впливає на особистість, сприяючи задоволенню базових потреб людини, надаючи засоби для існування, можливість самореалізації, досягнення значущих життєвих цілей, сприяє усвідомленню людиною власної місії, здобуттю соціального статусу, набуттю самоповаги. Людина будь-якої професії поступово усвідомлює значущість і цінність своєї праці, її позитивний внесок у різні сфери життєдіяльності суспільства.

Водночас необхідно враховувати: надмірне зосередження на професійній діяльності, що є характерною ознакою нашого часу в умовах соціально-економічної нестабільності, зосередження лише на позитивних аспектах праці, поряд із неволодінням способами та прийомами попередження професійних ризиків, одним із яких є професійне вигорання фахівця внаслідок тривалого впливу професійних стресів, може негативно відбитися на здоров'ї працюючого, його емоційному, психічному й фізичному благополуччі [1; 2].

Професія соціального педагога, соціального працівника, важливою місією яких є соціальне виховання й просвіта населення, а також надання допомоги людям, котрі перебувають у складних життєвих обставинах, належить до групи професій з підвищеною моральною відповідальністю за життя людини. Водночас, попри високу значущість професій соціального педагога та працівника в суспільстві, вони, на жаль, на сьогодні не належать до професій з високим рівнем престижу та визнання у соціумі й, відповідно, не характеризуються високим рівнем оплати праці.

Все це, поряд зі значною різноманітністю функціональних обов'язків й не завжди високою в силу різних причин ефективністю соціально-педагогічної діяльності, зумовлює суттєве психологічне й стресогенне навантаження на фахівця соціальної галузі, рівень дії якого залежить від сфери його

професійної діяльності – від найнижчого у закладах освіти, установах соціального захисту, центрах зайнятості – до найвищого у фахівців центрів соціальних служб, тих хто працює на телефоні довіри, з людьми з особливими потребами, жертвами насильства, бездоглядними, людьми з асоціальною поведінкою, різного роду залежностями, переселенцями та іншими категоріями людей у гострому кризовому стані.

Напружений ритм професійної діяльності, щоденна взаємодія з проблемним контингентом різного рівня вразливості та агресивності, який сподівається на вирішення соціальним працівником суттєвого спектру проблем й водночас не завжди стає активним суб'єктом взаємодії, необхідність наснажувати людей у складних життєвих обставинах для подолання життєвих криз, висуває значні вимоги до особистості професіонала, його професійної компетентності та особистісних якостей й, відповідно, поступово впливає на самого фахівця, його емоційне і психологічне благополуччя, зумовлюючи виникнення професійного вигорання. Водночас, соціальний педагог та працівник як фахівці, котрі надають кваліфіковану допомогу різним категоріям населення, сприяючи сталому розвитку представників різних соціальних груп [3], тим паче, мають бути здатними допомогти собі, володіти й застосовувати техніки самовідновлення й, за необхідності, самореабілітації з метою збереження професійного та особистого здоров'я.

Аналіз попередніх досліджень. Здійснений науковий пошук свідчить, що проблема професійного вигорання привертає значну увагу вітчизняних і зарубіжних вчених (А. В. Боярська-Хоменко, М. Буріш, Н.С. Водоп'янова, Т.В. Зайчикова, І.В. Калашник, А.М. Карамушка, Т.О. Ковалькова, М. С. Корольчук, Х. Маслач, І.А.Прокопенко та ін.), які відзначають, що професійне вигорання є процесом поступової втрати емоційної, пізнавальної і фізичної енергії внаслідок дії довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності, що супроводжується зниженням інтересу й мотивації до професійної діяльності у відповідь на надмірні зобов'язання, виникненням незадоволення, відчуття безпорадності і втоми, негативною самооцінкою й ставленням до роботи й характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією й редукцією професійних досягнень [4; 5; 6; 7].

За даними ВООЗ проблема професійного вигорання набула сьогодні глобальних масштабів – стрес, пов'язаний з роботою, є важливою проблемою для третини населення світу, що зумовлено як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, а стресові

захворювання, на думку експертів ВООЗ, найближчим часом стануть серйозною проблемою, що призведе до кризи психічного та фізичного здоров'я населення [1]. Зокрема, фінансова криза, характерна для нашого часу, посилила глобальний рівень стресу й працівники не роблять перерву в роботі через страх її втратити, навіть, коли хворіють. За сучасними даними, ознаки синдрому вигорання мають біля 80% лікарів, 65% педагогів, 85% соціальних працівників, 60 % працівників органів внутрішніх справ, близько 40-50% вчителів залишають професію у перші 5 років [8]. З огляду на це, здатність соціальних педагогів та працівників до попередження й подолання професійного вигорання з метою збереження працездатності, індивідуального й професійного здоров'я має бути невід'ємним компонентом їхньої професійної компетентності, здатності до сталого професійного розвитку.

Проведені нами бесіди з фахівцями центрів соціальних служб, а також зі студентами, які працюють за професією, зокрема, з людьми у гострому кризовому стані, свідчать про складність і напруженість роботи, значне стресогенне навантаження фахівця, в результаті якого деякі з них приймають рішення не працювати в сфері обраної професії. Отже, проблема формування психовалеологічної компетентності майбутніх соціальних педагогів та працівників як невід'ємного компонента їхньої професійної компетентності, є актуальною й потребує вирішення – знання, уміння та навички в означеній сфері вкрай потрібні фахівцям, котрі працюють з різними категоріями клієнтів у різних соціальних сферах та інституціях.

Метою статті є висвітлення досвіду формування психовалеологічної компетентності майбутніх фахівців за спеціальністю «Соціальна робота» в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ознайомлення майбутніх фахівців соціальної галузі з ризиками професійної діяльності, зокрема з проблемою емоційного і професійного вигорання й, відповідно, формування у них психовалеологічної компетентності відбувалось у різних видах діяльності під час навчання в університеті, зокрема, у ході вивчення дисциплін «Профілактика ризиків у соціальній роботі», «Теорія і методика соціальної роботи з сім'єю», «Соціально-педагогічне консультування», «Прикладні методики», «Методики арт-терапії», в процесі виробничої практики у центрах соціальних служб та службах зайнятості, закладах загальної та

спеціальної освіти, в ході науково-дослідної роботи здобувачів, у самоосвітній діяльності.

Так, зокрема, під час занять звертали увагу майбутніх фахівців на те, що основними етапами сталого професійного розвитку фахівця є:

- 1) успішна професійна адаптація фахівця;
- 2) набуття досвіду професійної діяльності;
- 3) здобуття професіоналізму;
- 4) вихід на рівень професійної майстерності;
- 5) активна діяльність щодо поширення перспективного досвіду, навчання інших.

Водночас, підкреслювали, що в силу різних причин не кожний працівник проходить означені етапи професійного розвитку, нерідко з'являється незадоволення професійною діяльністю, прагнення змінити професію, причому, такий стан може виникати як на початку роботи за фахом, так і з набуттям досвіду діяльності. Час від часу людина може переживати професійні деформації та кризи – втрату інтересу до професії, зниження професійної самооцінки, відчувати вичерпаність власних можливостей, психоемоційне і фізичне виснаження, що свідчить про розвиток синдрому професійного вигорання.

Відзначали, що вперше привернув увагу громадськості до проблеми емоційного виснаження та його впливу на особистість людини американський психіатр Герберт Фрейденберг, автор праці «Burnout: the High Cost of High Achievement» («Вигорання: висока ціна високих досягнень», 1974 р.), який запропонував термін «вигорання» для опису психоемоційного виснаження, втрати мотивації й відповідальності, стану розчарування й хронічної втоми, що спостерігаються у представників професій «людина – людина», коли професійний ентузіазм поступово змінюється емоційним горінням, наслідком чого з'являється стан душевної втоми – емоційне вигорання – «проблема, породжена добрими намірами», явище переходу з активного професійного стану в пасивний, стан виснаження на тлі хронічного стресу [9]. Відповідно до Міжнародного класифікатору хвороб професійне вигорання розглядається як синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці й впливає на стан здоров'я людини [10].

За спостереженнями психологів [6; 8], розвитку синдрому професійного вигорання зазвичай передують період підвищеної активності, коли працівник заглиблений у роботу, відмовляється від потреб, з нею не пов'язаних, що поступово зумовлює мора-

льне, розумове й фізичне виснаження – відчуття вичерпання внутрішніх ресурсів, перенапруження й втоми, що не проходить після сну. Поступово інтерес до роботи знижується, складніше стає концентрувати увагу, зосереджуватися на професійних обов'язках й виконувати їх своєчасно, псується стосунки з оточуючими, з'являється дратівливість і уразливість, при найменших невдачах опускаються руки, що може призвести до нервового зриву.

Звертали увагу майбутніх фахівців на групи симптомів [5; 8], що супроводжують появу синдрому професійного вигорання, а саме: 1) фізичні (хронічна втома, головний біль, виснаження, порушення сну, зниження імунітету, загострення хронічних і поява нових хвороб); 2) емоційні (нестача емоцій, песимізм, байдужість, погані настрої, негативна самооцінка, зневіра у власних силах, підвищені роздратованість, тривожність, нездатність зосередитися, відчуття некомпетентності у професійній сфері, заниження професійних досягнень та успіху, втрата професійної мотивації та перспектив); 3) інтелектуальні (зникнення інтересу до нового, надання переваги шаблонним рішенням, втрата творчого підходу, формалізм у роботі, небажання брати участь у розвиваючих творчих заходах); 4) поведінкові (апатія, скарги на надмірні професійні обов'язки, запізнення, ухилення від відповідальності, втома і бажання відпочити у робочий час, недостатня фізична активність, виправдання шкідливих звичок); 5) соціальні (низька соціальна активність, обмеження соціальних контактів, погіршення відносин з колегами, роздратованість і невдоволення близькими людьми, байдуже ставлення до професійних обов'язків, відчуття ізоляції, нестачі підтримки з боку родини та друзів, незрозуміння оточуючими). Причому професійне вигорання розвивається поступово, характеризується зміною фаз (за М. Бурішем): від «попереджуючої» – «зниження рівня власної участі» – «емоційних реакцій» – «фази деструктивної поведінки» – «психосоматичних реакцій» – до «розчарування» професією.

З урахуванням наведеного в ході обговорення студенти доходили висновку, що професійне вигорання впливає на емоційну, мисленнєву, діяльнісну сфери особистості, позначається на її фізичному стані та взаєминах з оточенням й не лише унеможливає ефективне здійснення професійних функцій, але й впливає на життєдіяльність особистості в цілому. Майбутні фахівці відзначали, що у зв'язку зі специфікою фахової діяльності соціального педагога та працівника означені професії належать до

груп ризику в аспекті професійного вигорання й незрозуміння суті означеного феномену, його причин та ознак, ступеня поширеності поступово може призвести не тільки до відчуття власної неспроможності в професійному плані, але й сприяти зниженню самооцінки, відчуттю марності зусиль, незадоволенню собою і життям, виникненню сумнівів що спроможності досягати успіху в життєдіяльності загалом. Відомо, що професійна самореалізація й самоствердження є вагомими складовими у ієрархії потреб людини, котрі забезпечують відчуття власної значущості та цінності й незадоволення означеної потреби значно погіршує якість життя особистості.

Досліджуючи разом зі студентами причини, що зумовлюють професійне вигорання фахівця, зокрема, соціально-психологічні, організаційно-психологічні та індивідуально-психологічні [7], відзначали, що саме індивідуально-психологічні фактори відіграють у цьому процесі вирішальну роль, зумовлюючи швидкість розвитку досліджуваного феномену. Так, серед внутрішніх бар'єрів, що не дозволяють відчувати задоволення від професійної діяльності й, відповідно, наближають професійне вигорання фахівця, дослідниками [5] виокремлюються: недостатнє усвідомлення власної місії, цінності професії; надмірний перфекціонізм, зосередження на роботі на шкоду іншим сферам життєдіяльності, підвищена відповідальність і схильність жертвувати власними інтересами, продовження переважувати себе роботою навіть за відсутності схвалення й підтримки; незадоволення соціальним статусом, відчуття недооціненості праці, відсутність професійного розвитку та кар'єрного зростання; підвищена емоційність, внутрішня конфліктність, недостатня комунікативна компетентність фахівця, відсутність порозуміння з колегами; несформованість умінь саморегуляції й відновлення психічної рівноваги; невміння планувати час, дотримуватися режиму праці й відпочинку тощо.

Науковці [5; 7; 11] підкреслюють, що швидкість емоційного вигорання не пов'язана з освітою, рівнем інтелекту й оплатою праці. Чутливі й емоційні люди раніше відчують його симптоми, проте інтенсивність процесу залежить від ситуації на роботі та ставлення до неї професіонала. Швидше вигорають фахівці-інтроверти, котрі у зв'язку зі специфікою професійної діяльності змушені інтенсивно спілкуватись з іншими людьми, водночас їхні індивідуальні особливості не повною мірою узгоджуються з вимогами професій «людина – людина». Стикаючись у професійній діяльності з негативом, чужим на-

строєм або неадекватною поведінкою, такі працівники постійно відчують емоційний стрес, який за умови нездатності до самовідновлення поступово посилюється.

Воднораз фахівці, не схильні до професійного вигорання, характеризуються врівноваженістю психічних процесів, вмінням переключатися, здатністю до саморегуляції й здоров'язбереження, любов'ю до роботи, знаходженням у ній новизни, баченням позитивних результатів діяльності, оптимізмом, здатністю відчувати радість буття, позитивним спілкуванням та самовиявленням, що зумовлює доброзичливе ставлення оточуючих. Такі люди характеризуються захопленістю своєю професією, творчим стилем діяльності, відчують задоволення від процесу й результату праці, прагнуть знаходити ефективні інноваційні методи фахової діяльності.

Означене переконує, що формування психовалеологічної компетентності фахівця, його здатності до самовідновлення та збереження індивідуального й професійного здоров'я є важливою умовою сталого професійного розвитку спеціаліста будь-якої професії. Відповідно, з урахуванням праць

А.В.Боярської-Хоменко, Ю.Д. Бойчука, С. М. Хатунцевої, І. В. Щоголевої та інших дослідників [2; 4; 12; 13; 14; 15] психовалеологічну компетентність майбутніх фахівців соціальної галузі розуміємо як інтегроване особисте утворення, що базується на цінностях, мотиваційних установках, знаннях, уміннях, досвіді й особистісних якостях, котрі сприяють збереженню і зміцненню професійного здоров'я, попередженню професійних криз на підґрунті здатності до саморегуляції і самовідновлення, що уможливує сталий професійний розвиток фахівця й ефективну реалізацію різних напрямів соціально-педагогічної діяльності в різних соціальних сферах та інституціях. Структурними компонентами психовалеологічної компетентності є: мотиваційно-ціннісний, змістовий та особистісно-діяльнісний, достатній рівень розвиненості яких забезпечує результативність діяльності в аспекті попередження й подолання професійного вигорання.

Так, мотиваційно-ціннісний компонент досліджуваної компетентності відображає: розуміння здоров'я як життєво важливої та професійно-значущої цінності; прагнення до збереження й зміцнення здоров'я й сталого професійного розвитку; позитивне ставлення до життя, здатність відчувати задоволення від професійної діяльності; стійку установку на професійно-творчий саморозвиток, набуття творчого стилю соціально-педагогічної діяльності. Змістовий

компонент психовалеологічної компетентності складають: знання (суті та етапів сталого професійного розвитку, причин виникнення професійних криз, ознак і стадій професійного вигорання, особливостей впливу емоційного вигорання на психічне та фізичне здоров'я особистості, методів і засобів діагностування, попередження й подолання емоційного та професійного вигорання, способів попередження професійних криз й збереження професійного та індивідуального здоров'я, потенціал різних видів творчої діяльності, терапії мистецтвом в аспекті профілактики і боротьби з емоційним вигоранням) та вміння (зберігати позитивний оптимістичний настрій, виявляти в себе та оточуючих синдром емоційного вигорання, застосовувати оздоровчі методики, прийоми саморегуляції й самовідновлення, збереження мотивації, техніки стрес- і тайм-менеджменту, засоби мистецтва з метою попередження емоційного та професійного вигорання й запобігання професійних криз). Особистісно-діяльнісний компонент характеризується дієвою здатністю особистості керувати своїми емоціями, дотримуватися здорового способу життя, адекватно оцінювати ефективність власної діяльності, рівень індивідуального й професійного здоров'я; систематичним застосуванням оздоровчих методик, технік самовідновлення й саморегуляції з метою збереження та зміцнення власного здоров'я, попередження емоційного вигорання; творчим підходом до професійної діяльності.

Як вже відзначалося, формування означених компонентів відбувалось в процесі аудиторної і позааудиторної діяльності. Зокрема, під час занять знайомили майбутніх фахівців зі способами попередження й подолання професійного вигорання на організаційному й індивідуальному рівні. Такими способами на рівні функціонування організації є: оптимізація умов і характеру праці, підтримка ініціативи співробітників, матеріальне та моральне заохочення, забезпечення руху в професії, ротація персоналу, подолання нездорової конкуренції, організація заходів з обміну досвідом, залучення співробітників до участі у розвиваючих тренінгах, майстер-класах, підтримка сприятливого психологічного мікроклімату у колективі [5]. Воднораз кожен працівник має здійснювати профілактику досліджуваного явища на індивідуальному рівні, основними способами якої є: наповнення професійної діяльності значенням та особистим сенсом, застосування «тайм-менеджменту», культивування хобі, урізноманітнення проведення дозвілля, збереження позитивного настрою протягом дня,

повноцінне забезпечення фізичних потреб організму, застосування арт-терапевтичних методик, використання прийомів релаксації й самовідновлення, аутотренінгів, медитації тощо[4].

Акцентували, що індивідуальна профілактика є найдієвішою і має стосуватися всіх сфер особистості, а також сприяти зміцненню фізичного здоров'я. Так, фізіологічний рівень профілактики емоційного й професійного вигорання передбачає ведення здорового способу життя, зокрема, дотримання режиму праці та відпочинку, повноцінний сон, збалансоване харчування, регулярну фізичну активність, відмову від шкідливих звичок, застосування оздоровчих методик та процедур, дихальних вправ, медитації, йоги, засобів фітотерапії. Емоційно-вольовий рівень пов'язаний із позитивним світосприйняттям, здатністю зберігати життєвий оптимізм, керувати своїми емоціями; більше проводити час з рідними, спілкуватися з друзями, домашніми улюбленцями; культивуванням хобі, застосуванням прийомів тайм- і стрес-менеджменту, аутотренінгів, терапії мистецтвом, кольором тощо. Світоглядний рівень регуляції психофізичного стану відображає розуміння особистістю основних закономірностей ефективної життєдіяльності й сталого професійного розвитку, усвідомлення власної значущості та місії, здатність гармонізувати себе й своє життя, відчувати щастя і радість буття, контролювати свої думки, зберігати активну життєву позицію, сприймати професійне вигорання як життєвий виклик, що змінює й зміцнює людину як особистість і професіонала. Як вже відзначалося, соціальний педагог і працівник як професійні лайфкоучі мають бути здатними наснажувати себе та інших людей. Причому, серед наведених рівнів, світоглядний рівень відіграє системоутворюючу роль, оскільки саме переконання впливають на емоції й волю людини, спонукаючи до дій.

Важливим засобом розвитку світоглядної складової особистості в досліджуваному аспекті є застосування духовно насиченого матеріалу, зокрема, притч, які надають матеріал для роздумів, містять мораль і мудрість. Під час занять спонукали майбутніх фахівців до добору притч, які переконливо ілюструють важливі істини, закони та закономірності ефективної життєдіяльності, досягнення особистісного й професійного успіху і можуть у подальшому використовуватись в процесі соціально-педагогічної діяльності. Такими притчами,

зокрема, є: "Урок Метелика. Головний закон успіху" (котра переконує: якщо б людина не стикалася з труднощами, які загартовують, вона не могла б досягати успіху); притча про істинне призначення «Каменяря» (котрий в пошуках могутності та влади змінив багато образів, поки не впевнився, хоча й запізно, що наймогутнішим серед них виявився саме каменяря); притча «Всього лише відображення» (котра демонструє, що негатив, який, нам здається, нас оточує, насправді часто є відображенням нашої власної поведінки й людина, не розуміючи цього, може загинути у боротьбі з самою собою). Притча про трьох каменярів сприяє усвідомленню того, що люди можуть виконувати одну й ту саму роботу, але хтось при цьому лише кладе важке каміння, інший заробляє цим на життя, а дехто будує храм, який простоїть століття, тим самим створюючи майбутнє. Отже, найважливішим є ставлення людини до праці, відчуття її цінності та сродності (Г.С. Сковорода). Безперечно, якщо людина дійсно любить справу, якою займається, вона зможе досягти у ній надзвичайних успіхів й відчуватиме задоволення від діяльності, що є найдієвішою профілактикою професійного вигорання. Соціальний педагог має сам чітко розуміти й бути здатним переконливо доносити до інших відому істину: успіх і щастя є тим, що створюється щоденною працею, щастя не приходить, з'являється лише вміння його помічати й бути щасливим є свідомим вибором кожного з нас. Означену істину переконливо ілюструють відомі рядки: «Дивились двоє в одне вікно: один угледів саме багно. А інший – лися, дощем умите, блакитне небо і перші квіти, Побачив другий – весна давно!... Дивились двоє в одне вікно...».

У ході взаємодії акцентували на важливості застосування елементів творчості у професійній діяльності. Так, зокрема, під час вивчення курсів «Прикладні методики», «Методики арт-терапії», «Етнопедагогіка» майбутні фахівці оволодівали конкретними технологіями терапії мистецтвом, техніками створення мандали, лялькомотанок, оберегів, вітальних листівок, символічних подарунків та іншими видами творчої діяльності, які мають не лише значний соціально-виховний, корекційний, терапевтичний та реабілітаційний ефект, а й мають значний потенціал в аспекті попередження емоційного та професійного вигорання й можуть широко застосовуватися у соціально-педагогічній діяльності.

Відзначимо, що дієвим засобом поглиблення професійного світогляду, системи знань майбутніх фахівців, їх ознайомлення з перспективним досвідом діяльності з попередження й подолання професійного вигорання є участь здобувачів під час різних видів практики у розвиваючих тренінгах та майстер-класах, що організуються досвідченими фахівцями, які працюють з різними категоріями клієнтів у закладах освіти, центрах соціальних служб, благодійних фондах, громадських організаціях й мають власні напрацювання в галузі попередження й подолання емоційного вигорання.

Так, яскравим прикладом проєкту з попередження й корекції професійного вигорання став реалізований у Харківському національному педагогічному університеті проєкт «Візуальне мистецтво як засіб профілактики та подолання емоційного вигорання педагогів» (координатор проєкту д.пед.н. А. В. Боярська-Хоменко), який передбачав організацію й проведення циклу занять з педагогами та викладачами закладів освіти, що знайомили учасників з: феноменом емоційного й професійного вигорання; особливостями впливу вигорання на психічне й фізичне здоров'я педагога; засобами профілактики та подолання професійного вигорання; способами боротьби з хронофагами та прократацією; потенціалом та особливостями використання, а також практичними прийомами візуального мистецтва як засобу попередження й боротьби з емоційним і професійним вигоранням педагогів. Під час спільної творчої діяльності освітяни мали можливість відчутти цілющі можливості візуального мистецтва, яке забезпечує вираження емоцій і почуттів, сприяє психологічній корекції настрою, емоційному «розвантаженню» та рефлексії [4].

Означений проєкт передбачав реалізацію інноваційних форм взаємодії – лекцій-воркшопів, лекцій-тренінгів, організацію творчих майстерень зі створення мистецьких робіт у техніці емоційного живопису, розробки арт-колажу «Дошка візуалізації», ілюстрації власної казки в техніці «монотипія». Під час бінарних занять майбутні соціальні педагоги та працівники були ознайомлені з досвідом реалізації означеного проєкту й у подальшому зможуть використовувати наведений перспективний досвід у професійній діяльності. Відзначимо також, що студенти набувають досвід застосування засобів арт-терапії під час волонтерської діяльності з різновіковими катего-

ріями клієнтів у центрах соціально-психологічної реабілітації, закладах спеціальної освіти, благодійних, громадських організаціях.

Зауважимо також, що дослідження конкретних способів підвищення стресостійкості особистості, збереження і зміцнення індивідуального й професійного здоров'я є предметом наукового пошуку майбутніх фахівців під час підготовки курсових і кваліфікаційних робіт, виступів на науково-практичних конференціях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що професійне вигорання як реакція організму й психологічної сфери людини на тривалий вплив професійних стресів середньої інтенсивності, що спричиняють емоційне, розумове виснаження, фізичну втому та формальний підхід до виконання професійних функцій, є суттєвою перешкодою на шляху досягнення професійного успіху. З огляду на це, формування психовалеологічної компетентності фахівців соціальної галузі як спеціалістів, що працюють з різними категоріями населення у різних соціальних сферах та інституціях й у силу специфіки професійної діяльності належать до професій «групи ризику» в аспекті емоційного вигорання, є особливо актуальним.

Досвід впровадження системи роботи з формування психовалеологічної компетентності майбутніх соціальних педагогів та працівників, що реалізовувалася у різних видах діяльності (навчальній, практичній, науковій, самоосвітній) у ході професійної підготовки, підтвердив її позитивний вплив на формування мотиваційно-ціннісного, змістового й особистісно-діяльнісного компонентів досліджуваної компетентності. Майбутні фахівці усвідомлюють проблему і здатні діяти для її вирішення: розглядають здоров'я як безумовну цінність, невід'ємну умову досягнення особистісного й професійного успіху, розуміють суть, ознаки та причини виникнення професійного вигорання, володіють способами попередження професійних криз, методиками самовідновлення й самореабілітації, характеризуються прагненням до професійного саморозвитку, здійснюють конкретні дії для збереження індивідуального й професійного здоров'я, застосовують технології стрес- і тайм-менеджменту у життєдіяльності. Студенти, котрі працюють в сфері обраної професії, змінили своє ставлення до труднощів, що виникають у

ході професійної діяльності й не мають наміру залишати професію.

Відзначимо, що ознайомлення з ризиками професійної діяльності дозволяє майбутнім фахівцям свідомо діяти для їх попередження й мінімалізації, а також для власного самовідновлення й, за необхідності, самореабілітації, стимулює свідомо оволодівати стратегіями попередження й мінімізації означених ризиків як під час навчання в університеті, так і розширювати відповідні знання та вміння в процесі трудової діяльності для збереження високого рівня працездатності й продуктивної життєдіяльності в цілому. Перспективою подальших досліджень є розробка варіативних засобів формування психовалеологічної компетентності майбутніх фахівців соціальної галузі як невід'ємної складової їхньої професійної компетентності й важливої умови сталого професійного розвитку.

Список бібліографічних посилань

- Health 21: The policy framework for achieving health for all in the European region. WHO / ERB WHO, Copenhagen, 1999, 310 p.
- Khatuntseva S., Kabus N., Portyan M., Zhernovnikova O., Kara S., Knysh S. The Method of Forming the Health-Saving Competence of Pedagogical Universities' Students. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2020. Vol. 12. Is. 1. P. 185–197. DOI:10.18662/rrem/208.
- Кабусь Н.Д. Стратегічні напрями соціально-педагогічної інноватики. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2018. № 8 (322). С. 203–210.
- Боярська-Хоменко А.В., Твердохліб Т.С., Прокопенко І.А., Чеботова Я.В. Візуальне мистецтво як засіб профілактики та подолання емоційного вигорання педагогів. Методичні рекомендації до проведення семінару-практикуму. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2019. 52 с.
- Корольчук М.С. Професійне вигорання працівників освіти: монографія. К.: КНЕУ, 2017. 304 с.
- Maslach C., Schaufeli W., Leiter M. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*. Vol. 52 .P. 397–422.
- Прокопенко І.А. Професійне вигорання педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2019. Вип. 45. С. 59–64.
- Дзюба Т.М. Ризики професійного здоров'я вчителя. *Психологічні перспективи*, 2015. Вип. 26. С. 96–109.
- Freudenberger, Herbert J; Richelson, Geraldine. *Burnout: The High Cost of High Achievement*. Anchor Press, 1980. 214 p.
- ICD-11 International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information. Geneva: WHO, 2019. URL: <https://icd.who.int/en/>
- Перхайло Н. А. Попередження професійного вигорання майбутніх фахівців соціальної сфери. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. Харків*, 2016. Вип. 55. С. 202–210.
- Бойчук Ю. Д., Турчинов А. В. Сутність здоров'язбережувальної компетентності в контексті валеологічної парадигми. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Харків: УІПА*, 2015. Вип. 48/49. С. 180–186.
- Boiarska-Khomenko A., Shtefan, L., Kyryliv, V., Kuznetsova, O., Yushko, O. Distant Programme of Developing Educational Competences. *Asia-Pacific Education Researcher*, 2020. Vol. 29. Is. 4. P. 331–341. doi: 10.1007/s40299-019-00487-9.
- Panachev V., Zelenin L., Opletin A., Legotkin A., Kusekova R. Development of Health Saving Competence for University Students. *Journal of Global Pharma Technology*. 2018. Vol. 10. No. 5. P. 226–233.
- Щоголева І.В. Особливості проектування практичних занять з дисципліни «Тайм-менеджмент». *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. № 2. С. 37–43.

References

- Health 21: The policy framework for achieving health for all in the European region*. (1999). WHO / ERB WHO, Copenhagen.
- Khatuntseva, S., Kabus, N., Portyan, M., Zhernovnikova, O., Kara, S., Knysh, S. (2020). The Method of Forming the Health-Saving Competence of Pedagogical Universities' Students. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1): 185–197. doi:10.18662/rrem/208.
- Kabus, N. D. (2018). Strategic directions of socio-pedagogical innovations. *Bulletin of Taras Shevchenko Lugansk National University. Pedagogical Sciences*, 8(322): 203–210 [in Ukr.].
- Boiarska-Khomenko, A.V., Tverdokhlib, T.S., Prokopenko, I.A., Chebotova, Y.V. (2019). *Visual art as a means of prevention and overcoming emotional burnout of teachers*. Methodical recommendations for conducting a workshop. Kharkiv: H.S. Skovoroda KhNPU [in Ukr.].
- Korolchuk, M.S. (2017). *Professional burnout of educators*. Kyiv: KNEU [in Ukr.].
- Maslach, C., Schaufeli, W., Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52: 397–422.
- Prokopenko, I.A. (2019). Professional burnout of teachers as a psychological and pedagogical problem. *Scientific notes of Pedagogy Department*, 45: 59–64 [in Ukr.].
- Dzyuba, T. M. (2015). Risks of professional health of the teacher. *Psychological perspectives*, 26: 96–109 [in Ukr.].
- Freudenberger, H.J., Richelson, G. (1974). *Burnout: The High Cost of High Achievement*. Anchor Press.
- ICD-11 International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information. (2019). Geneva: WHO. Retrieved 01/08/2021, from <https://icd.who.int/en/>.
- Perkhailo, N. A. (2016). Prevention of burnout of future professionals in the social field. *Pedagogy and psychology*, 55: 202–210 [in Ukr.].
- Boychuk, Yu. D., Turchynov, A. V. (2015). The essence of health competence in the context of the valeological paradigm. *Problems of engineering and pedagogical education*, 48/49: 180–186 [in Ukr.].
- Boiarska-Khomenko, A., Shtefan, L., Kyryliv, V., Kuznetsova, O., Yushko, O. (2020). Distant Programme of Developing Educational Competences. *Asia-Pacific Education Researcher*, 29: 331–341. doi: 10.1007/s40299-019-00487-9.
- Panachev, V., Zelenin, L., Opletin, A., Legotkin, A., Kusekova, R. (2018). Development of Health Saving Competence for University Students. *Journal of Global Pharma Technology*, 10(5): 226–233.
- Shchogoleva, I.V. (2020). Features of designing practical classes in the discipline of “Time Management”. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series “Pedagogical Sciences”*, 2: 37–43 [in Ukr.].

KABUS Natalia

Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Professor of Social Work and Social Pedagogy Department,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

BOIARSKA-KHOMENKO Anna

Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Acting Head of the Department of Educology and Innovative Pedagogy,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

**PSYCHOVALEOLOGICAL COMPETENCE FORMATION EXPERIENCE OF FUTURE SPECIALISTS
IN THE SOCIAL FIELD IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL BURNOUT PREVENTION AND OVER-
COMING**

Summary. Introduction. The study shows that burnout as a reaction of the human body and psychological sphere to the long-term impact of occupational stress, causing emotional, mental exhaustion, physical fatigue and a formal approach to professional functions, is a significant obstacle to professional success. It is proved that the formation of psycho-valeological competence of social workers (as specialists working with different categories of the population in different social spheres and institutions) who belong to professions "at risk" in the context of emotional burnout, is relevant.

The purpose of the article is to highlight the experience of formation of psychovaleological competence of future specialists in the specialty "Social Work" at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Results. It is substantiated that psychovaleological competence of future specialists in the social field is an integrated personal entity based on values, motives, knowledge, skills, experience and personal qualities that contribute to maintaining and strengthening professional health, prevention of occupational crises based on the ability to self-regulation and self-recovery. This allows for sustainable professional development of the specialist, as well as the effective implementation of various areas of socio-pedagogical activities in various social spheres and institutions.

Conclusion. The system of work on the formation of psychovaleological competence of future social teachers

and workers was implemented in various activities during university studies, in particular, during the study of academic disciplines "Risk prevention in social work", "Theory and methods of social work with the family", "Socio-pedagogical counseling", "Applied methods", "Methods of art therapy", in the process of practice in the centers of social services, institutions of general and special education, in the course of students research work, in self-educational activities. The experience of implementation of this system confirmed its positive impact on the formation of motivational-value, content and personal-activity components of the researched competence.

Future specialists are aware of the problem and act to solve it. They consider health as an integral condition for personal and professional success, understand the essence, signs and causes of burnout as well as ways to prevent occupational crises, have techniques for self-recovery and self-rehabilitation. Future specialists are characterized by desire for professional self-development, take concrete actions to preserve individual and professional health, apply stress and time management technologies in life.

Keywords: professional burnout; psychovaleological competence; professional training; future specialists in the social field; prevention; experience.

Одержано редакцією 12.08.2021
Прийнято до публікації 24.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-28-34
ORCID 0000-0003-4311-9709

АРХИПОВА Світлана Петрівна

докторка педагогічних наук, професорка,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: s.arhipova@cdu.edu.ua

ORCID 0000-0002-5356-1819

КРАСІЛИЧ Ірина Олегівна

кандидатка економічних наук, старша викладачка,
Національний університет «Львівська політехніка»
e-mail: iryna.o.krasilych@lpnu.ua

УДК 378.018.8.011.3-051:364]:376(045)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
У КОНТЕКСТІ НОВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Здійснено спробу проаналізувати особливості підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Вказано на необхідність вирішення проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців соціально-педагогічного профілю до роботи у контексті новітніх тенденцій інклюзивного навчання та приділено увагу розгляду нових тенденцій до підготовки.

Стаття побудована на матеріалах досліджень, які були складником комплексної програми науково-дослідницької роботи Черкаського національного університету імені Богдана

Хмельницького з теми «Неперервна професійна підготовка майбутніх фахівців».

З'ясовано, що вирішальним фактором слугування розвитку інклюзивного освітнього середовища має стати підготовка фахівців соціально-педагогічних спеціальностей. Визначено, що підготовка фахівців може бути представлена трьома основними компонентами: мотиваційно-аксіологічним, когнітивним та діяльнісно-практичним.

Процес підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища розглянуто як цілеспрямований, системний процес, який

проходить у кілька етапів: мотиваційний, змістовий, практичний, узагальнювальний.

Представлено результати експериментальної перевірки моделі підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного середовища.

Ключові слова: інклюзивна освіта; інклюзивне освітнє середовище; підготовка соціально-педагогічних працівників; специфіка діяльності соціально-педагогічних працівників в інклюзивному середовищі; інклюзивно орієнтований зміст освіти.

Постановка проблеми. Удосконалення національної системи освіти та її інтеграція у міжнародний освітній простір актуалізують проблему підготовки сучасних фахівців, здатних працювати згідно з новими орієнтирами. Свідченням позитивних змін у забезпеченні розвитку національної освіти сьогодні є інклюзивне навчання, яке виступає у якості освітньої парадигми, що базується на світоглядних засадах соціальної інклюзії. Забезпечення однакового доступу всіх громадян до якісної освіти, рівноправність та доступність є ключовими у створенні інклюзивного освітнього середовища, що передбачає створення умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [1].

Створення інклюзивного освітнього середовища актуалізує проблему підготовки висококваліфікованих фахівців у контексті новітніх тенденцій інклюзивного навчання, які володіють прийомами позитивної мотивації, специфікою соціально-педагогічного впливу на осіб з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині інклюзивне навчання тлумачать як освітню систему, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини і забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях та у всіх освітніх ланках на основі особистісно-зорієнтованої освітньої моделі [2].

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи у контексті новітніх тенденцій інклюзивного навчання. Окремі теоретичні та практичні аспекти професійної підготовки соціально-педагогічних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища, висвітлено у наукових працях зарубіжних і вітчизняних дослідників: В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Дж. Демпелер, Р. Джордж, В. Засенко, Т. Зуба-

рева, Н. Енестейшен, С. Кірк, Дж. Кларк, А. Колупаєва, С. Лілі, С. Литовченко, Т. Лормана, Дж. Лупарт, О. Мартинчук, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, І. Тат'яничкової, О. Федоренко, Д. Харві, Д. Чемберс та інші.). С. Альохіна у своєму аналітичному звіті про результати проблем інклюзивного навчання в Україні зазначає, що сучасний стан підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб [3].

Вихідними моментами сьогодення, які визначають нові тенденції до підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей є розвиток: 1) соціальної концепції ставлення суспільства до осіб з інвалідністю; 2) інклюзивного навчання як моделі соціального устрою; 3) інклюзивної педагогіки як науки про освіту осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі [1; 4; 5].

Відтак, у контексті новітніх тенденцій інклюзивної освіти набуває актуальності проблема підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Мета статті: обґрунтувати модель підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища та експериментально перевірити її ефективність.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку нашого суспільства характеризується формуванням нового погляду на освіту та самовизначення людини у соціумі. У межах міжнародного руху "Освіта для всіх" ("Education for all"), ініційованого ЮНЕСКО, освіта виступає у якості вирішального завдання щодо забезпечення освітніх потреб кожного з боку суспільства. За такого підходу інклюзивна освіта повинна стати окремою галуззю соціально-педагогічної теорії та практики. Постає потреба в конструюванні інклюзивного освітнього середовища, де надання освітніх послуг – це різновид соціально-педагогічної діяльності соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів та іншого персоналу соціальних та освітніх закладів, що полягає в забезпеченні освітніми, виховними, психологічними й соціальними засобами цілеспрямованої соціалізації, самовизначення та адаптації до нової життєвої ситуації, соціальної допомоги й підтримки осіб з інвалідністю, у створенні сприятливих умов для всебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості [6; 7].

Нормативні документи з питань побудови інклюзивного середовища, зокрема, Конвенції ООН «Про права дитини»(ст.23,53), Конституція України (ст.53), Закону України «Про освіту»(ст.1,3,6,19,20), Закону України «Про повну загальну середню освіту»(ст.26), Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» та ін. звертають увагу на якість надання послуг, здатних задовольнити фізичні, психологічні, соціальні та духовні потреби кожної особистості; вказують на потребу забезпечення доступності цих послуг, захисту прав та здоров'я дітей, покращенні їх психосоціального стану та підвищенні якості життя, рівня соціалізації. Отже, одним із провідних факторів розвитку інклюзивного освітнього середовища має стати підготовка фахівців соціально-педагогічних спеціальностей.

Аналіз соціально-педагогічних досліджень і практичного досвіду у контексті реалізації новітніх тенденцій інклюзивної освіти та керуючись листами МОН України «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р.» від 05.08.2019 №1/9-498, «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році» від 31.08.2020 № 1/9-495, «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти у 2021/2022 навчальному році» від 30.08.2021 №1/9-436 дозволили уточнити специфіку діяльності соціально-педагогічних працівників у інклюзивному середовищі та з'ясувати чинники, які слід враховувати: особливості мети й завдань інклюзивної діяльності створення комфортних умов для адаптації у освітньому середовищі, соціалізації і ресоціалізації осіб з особливими освітніми потребами, для їх інтеграції у загальноосвітній простір та різнобічного розвитку, самоорганізації, саморозвитку та самовизначення; умови надання соціальної підтримки й соціального захисту; напрями і зміст діяльності; особливості реалізації індивідуальних освітніх програм різних форматів; індивідуальні особливості суб'єктів освіти тощо.

У процесі дослідження було встановлено, що підготовка фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища може бути представлена трьома основними компонентами: мотиваційно-аксіологічним (професійні цінності; профе-

сійна спрямованість та внутрішня мотивація на здійснення інклюзивної освіти; особистісні якості (емпатія, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю); здатність до саморефлексії; спрямованість й особистісні цілі), когнітивним (теоретичні й методологічні знання; знання теорії інклюзивного навчання; пізнавальна активність; креативність, творчий підхід до вирішення соціально-педагогічних проблем), діяльнісно-практичним (уміння та навички: розробка індивідуальної програми розвитку осіб з особливими потребами; організація інклюзивного навчання за освітньою програмою закладу освіти відповідно до індивідуального навчального плану; психодіагностика, спрямована на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості, надання корекційно-розвиткових послуг та психолого-педагогічного супроводу, організація арт-терапевтичних занять; психокорекція, психотерапія з метою розвитку та самоствердження особистості з особливими потребами, її консультування щодо поліпшення взаємин з соціальним середовищем; організація корекційно-розвиткових занять з набуття соціально-побутових навичок (самобслуговування, комунікації, позитивної поведінки, харчування, орієнтування у просторі тощо); організацію дозвілля, спортивно-оздоровчої та інших видів діяльності; надання консультативних послуг щодо захисту прав та інтересів; інформування щодо інших видів соціальних послуг тощо)[6;7;8,9].

Теоретико-методичний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми став передумовою для моделювання системи підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Логіка побудови дослідження з обґрунтування моделі підготовки фахівців насамперед передбачала оцінювання вихідного рівня підготовки майбутніх фахівців до інклюзивної освіти за традиційних умов, що було виконано в межах констатувального експерименту і стало передумовою подальшого проведення експерименту з обґрунтування і реалізації моделі.

Результати констатувального експерименту й огляд усталених в педагогічній науці основних вимог до відбору та структурування змісту підготовки сучасних фахівців соціально-педагогічних спеціальностей, переконали у необхідності розробки і запровадження у зміст професійної підготовки майбутніх соціально-педагогічних працівників інклюзивного складника, який має бути структурованим відповідно до логіки підготовки і відображати сучасні

досягнення в навчанні осіб з особливими освітніми потребами та базуватись на таких підходах: системно-структурному, суб'єктно-діяльнісному, компетентнісному, аксіологічному, акмеологічному.

У ході дослідження було висунуто припущення про те, що відбір структурних одиниць інклюзивного складника має сприяти усвідомленню соціальної значущості інклюзивного навчання, формуванню позитивної мотивації і професійного потенціалу майбутніх фахівців, зокрема професійних компетентностей студентів, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Процес розробки і запровадження у зміст професійної підготовки майбутніх соціально-педагогічних працівників інклюзивного складника передбачав врахування закономірностей викладання професійно орієнтованих дисциплін, принципів організації освітнього процесу, що гарантують реалізацію освітніх, розвивальних та виховних цілей. У процесі дослідження було вдосконалено програми й педагогічне керівництво всіма видами практики; розширено бази практик із метою створення умов для формування вмінь і навичок роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Процес підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, як було констатовано у процесі дослідження – цілеспрямований, системний, поетапний, проходив у кілька етапів:

– перший, мотиваційний, передбачав знайомство з актуальними проблемами забезпечення розвитку національної освіти в Україні щодо впровадження ідей інклюзивної освіти; актуальними напрямками соціально-педагогічної діяльності; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до роботи в інклюзивному освітньому просторі як можливого місця майбутньої роботи; орієнтацію студентів на самовиховання, саморозвиток і самореалізацію;

– другий, змістовий, був спрямований на: оволодіння теоретичними знаннями соціально-педагогічної роботи з особами з особливими освітніми потребами; ознайомлення з можливостями і умовами навчання в інклюзивному освітньому середовищі, психофізіологічними, соціальними і професійними особливостями осіб з інвалідністю; засвоєння основних понять, принципів і технологій теорії інклюзивного навчання; орієнтацію студентів на самостійну творчу діяльність;

– третій, практичний, орієнтував на засвоєння технологій та формування вмінь і навичок роботи з особами, які мають особливі освітні потреби в умовах закладів освіти та інклюзивних ресурсних центрів;

– і четвертий, узагальнювальний, передбачав усвідомлення майбутніми соціально-педагогічними працівниками уявлення про доцільність, можливості та особливості інклюзивної діяльності.

Модель системи підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища розглядали як розгорнутий у часі педагогічний процес, побудований на ідеях цілісного підходу до розвитку особистості майбутнього фахівця у галузі інклюзивної освіти, яка містить методологічний, теоретичний, організаційно-методичний блоки.

Реалізація моделі відбувалась через доцільний відбір змісту освіти й освітніх технологій, форм і видів практичної діяльності студентів; стратегій та підходів до саморозвитку й самореалізації майбутніх фахівців, їх раціонального синтезу в єдиний комплекс педагогічних впливів, що забезпечило підготовку майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Найбільш важливими складниками навчально-методичного забезпечення системи підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, стали авторські навчальні й навчально-методичні посібники: «Методи та технології роботи соціального педагога», «Основи соціально-педагогічних досліджень», «Соціальна педагогіка», «Тренінг самопізнання», «Методи соціокультурної реабілітації (арт-терапія)», монографії: «Актуальні проблеми соціальної роботи», «Соціально-педагогічні аспекти освіти різних категорій дорослих», «Теоретико-методичні та організаційно-технологічні аспекти підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів», навчальні програми курсів, програма наскрізної практики, навчально-методичні матеріали, методичні рекомендації щодо практичної підготовки, організації самостійної й науково-дослідницької роботи, самореалізації та самовдосконалення студентів [6;7;8;9;11;12;13;14].

Дослідження проводилось впродовж 2018-2021 років у чотири етапи на базі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Національного університету «Львівська політехніка», які здій-

сновали підготовку бакалаврів і магістрів за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота», «Інклюзивна освіта», «Практична психологія».

Експериментом було охоплено 344 студентів (КГ – 171 осіб, ЕГ – 173 особи) і 27 викладачів. У межах констатувального експерименту, який став передумовою подальшого проведення дослідження з реалізації моделі системи підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища мало місце оцінювання рівня підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників за традиційних умов.

Оцінювання рівня підготовки студентів до надання освітніх послуг в умовах інклюзивного середовища відбувався відповідно до розроблених показників інклюзивної спрямованості, теоретичної обізнаності і пізнавальної активності та

критеріїв сформованості умінь і навичок згідно з рівнями сформованості (високий, достатній, середній, низький). За кожним із компонентів: мотаційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-практичний оцінювання здійснювалось окремо і потім було узагальнено в цілому за всіма компонентами.

Етап обробки передбачав систематизацію кількісних і якісних показників, порівняння даних констатувального і формуального експериментів, обґрунтування результатів, формулювання наукових висновків. Діагностичні методики та інструментарій на обох етапах дослідження були подібні.

Формувальний експеримент засвідчив, що позитивних результатів досягнуто як в контрольній так і в експериментальній групах, однак кількісні і якісні показники експериментальної групи суттєво перевищують показники контрольної групи (табл. 1).

Таблиця 1.

Динаміка рівнів підготовки до роботи в інклюзивному освітньому середовищі

Рівні підготовки студентів до роботи в ІОС	Констатувальний експеримент				Формувальний експеримент			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Високий	5	2,9	6	3,4	18	10,5	28	16,1
Достатній	50	29,4	52	30,0	78	45,6	85	49,1
Середній	84	49,1	84	48,6	61	35,6	52	30,0
Низький	32	18,7	31	18,0	14	8,2	8	4,8
Разом	171	100,0	173	100,0	171	100,0	173	100,0

Значущість різниці цих показників із надійністю 95 % підтверджена статистичним аналізом експериментальних даних.

Показовими є результати узагальнених даних підготовки майбутніх фахівців до інклюзивної освіти (табл. 1.), що продемонстрували збільшення кількості студентів із високим рівнем на 12,7% в ЕГ і лише на 7,6 % у КГ; зменшення студентів із низьким рівнем на 10,5 % в ЕГ і на 13,9 % у КГ. Суттєво зросла кількість студентів із достатнім рівнем готовності – на 16,2 % та на 19,1 % (в ЕГ і КГ відповідно). За допомогою методів математичної статистики (порівняння дисперсій (за критерієм Фішера – Снедекора) та середніх арифметичних (за критерієм Стьюдента)) було підтверджено вірогідність отриманих результатів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Унаслідок дослідження підсумовано: запровадження моделі системи підготовки фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, що полягала у включенні інклюзивного

складника до змісту фахової підготовки, формуванні умінь і навичок взаємодії з особами з особливими освітніми потребами, її практичній спрямованості й орієнтації на саморозвиток особистості, сприяло підвищенню ефективності підготовки висококваліфікованих фахівців у контексті новітніх тенденцій інклюзивної освіти. Реалізація ж запропонованої моделі сприяла розробці на її основі нових підходів до підготовки фахівців, удосконаленню програм навчальних курсів і практик, створенню додаткових можливостей для самореалізації студента.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем інклюзивного навчання. До актуальних питань належить політичний, правовий, соціально-економічний, морально-етичний, педагогічний способи регулювання інклюзивної освіти різних вікових груп. Серед перспективних напрямів – визначення основних перспектив розвитку інклюзивної освіти на державному, регіональному й галузевому рівнях.

Список бібліографічних посилань

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Червень 2011 – січень 2012. URL: <https://pandia.org/text/79/501/26323.php>.
4. Мартинчук О.В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2018. № (1). С. 49–53.
5. Матвєєва Н. Інклюзивна освіта в Україні: соціально-педагогічний аспект. *Освітній простір України*, 2017. №11(11). URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/3080>.
6. Архипова С.П. Соціально-педагогічні аспекти освіти різних категорій дорослих: монографія. Черкаси: Пономаренко Р.В., 2013. 354 с.
7. Архипова С.П., Смеречак Л.І. До питань формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів у роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 2014. Вип. № 24(317). С. 7–13.
8. Архипова С.П., Смеречак Л.І. Професійна компетентність соціальних працівників у системі роботи з різними категоріями СНК дорослого населення. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2017. № 1 (306). С. 232–239.
9. Архипова С.П., Демиденко Т.М. Методи соціокультурної реабілітації (арт-терапія): навч.-метод. посіб. Черкаси: Гордієнко Є.І., 2019. 88 с.
10. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. URL: <http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/11/014-45.pdf>.
11. Забезпечення доступності до можливостей навчання для осіб з інвалідністю у закладах вищої освіти: Програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників та навчально-допоміжного персоналу Національного університету «Львівська політехніка». – Львів, 2020.
12. Bednarska Anastasiia, Hasiak Mariana, Krasilych Iryna. Trauma-informed approach in the development of inclusive education environment in the higher school. *Mental Health Global Challenges Journal. SPECIAL ISSUE “Ukraine and global processes in the area of Mental Health”*, 2019. P. 14–28. URL: <https://www.mhgcj.org/index.php/MHGCJ/issue/view/9/6>.
13. Методика Floortime у роботі педагога з дітьми із особливими освітніми потребами. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 2020. Вип. 78. С. 96–101.
14. Фаласеніді Т.М., Козак М.Я. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні. *Молодий вчений*, 2015. № 9 (24). Ч. 2. С. 77–81.
2. Kolupayeva, A.A. (2009). Inclusive Education: Realities and Prospects: Monograph. Kyiv: Summit-Knyga. 272 pp. (“Inclusive Education” Series). [in Ukr.].
3. Inclusive education in Ukraine: achievements, problems and prospects. Summary of the analytical report on the results of a comprehensive study. June 2011 – January 2012. Retrieved from <https://pandia.org/text/79/501/26323.php>. [in Ukr.].
4. Martynchuk, O.V. (2018). The Concept of Training of Future Professionals in the Field of Special Education for Professional Activity in an Inclusive Educational Environment. *Collection of Scientific Works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University “Ukraine”*, 1: 49–53. [in Ukr.].
5. Matvieieva, N. (2017) Inclusive Education in Ukraine: Socio-pedagogical Aspect. *Educational space of Ukraine*, 11(11). Retrieved from <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/3080>. [in Ukr.].
6. Arkhypova, S.P. (2013). Socio-pedagogical Aspects of Education of Different Categories of Adults: monograph. Cherkasy: Ponomarenko R.V. 354 p. [in Ukr.].
7. Arkhypova, S.P., Smerechak, L.I. (2014). On Issues of Formation of Professionalism of Future Social Pedagogues in Work with Children with Defects of Psychophysical Development. *Visnyk of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series*, 24(317): 7–13. [in Ukr.].
8. Arkhypova, S.P., Smerechak, L.I. (2017). Professional Competence of Social Workers in the System of Work with Different Categories of Socially Vulnerable Categories of the Adult Population. *Visnyk of Taras Shevchenko National University of Luhansk*, 1(306): 232–239 [in Ukr.].
9. Arkhypova, S.P., Demydenko, T.M. (2019). Methods of Socio-cultural Rehabilitation (Art Therapy): Teaching Method. Book. Cherkasy: Gordienko E.I. 88 p. [in Ukr.].
10. Sadova, I. (2017). Features of Preparation of the Future Teacher for Training of Children with Special Needs in the Conditions of Inclusive Education. Retrieved from <http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/11/014-45.pdf> [in Ukr.].
11. Ensuring Accessibility to Educational Opportunities for People with Disabilities in Higher Education Institutions (2020): Program of Professional Development of Scientific-pedagogical Workers and Teaching-support Staff of the Lviv Polytechnic National University. Lviv. [in Ukr.].
12. Bednarska Anastasiia, Hasiak Mariana, Krasilych Iryna. Trauma-informed approach in the development of inclusive education environment in the higher school. *Mental Health Global Challenges Journal. SPECIAL ISSUE “Ukraine and global processes in the area of Mental Health”*, 2019. P. 14–28. URL: <https://www.mhgcj.org/index.php/MHGCJ/issue/view/9/6>.
13. Floortime Method in the Work of a Pedagogue with Children with Special Educational Needs (2020). Scientific Journal of the M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects, 78: 96–101 [in Ukr.].
14. Falasenidi, T.M., Kozak, M.Ya. (2015). Normative and Legal Provision of Inclusive Education in Ukraine. *Young Scientist*, 9(24). Part 2: 77–81 [in Ukr.].

References

1. On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 № 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.].

ARKHYPOVA Svitlana

Doctor in Pedagogy, Professor, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

KRASILICH Iryna

PhD of Economic, Senior Lecturer, Lviv Polytechnic National University

TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIO-PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN THE CONTEXT OF THE LATEST TRENDS OF INCLUSIVE EDUCATION

Summary. Introduction. The creation of an inclusive educational environment, which raises the issue of training highly qualified professionals capable of working in accordance with the new guidelines is one of the positive changes in improving the national education system and its integration into the international educational space.

Purpose. Substantiation of the model of training specialists of social and pedagogical specialties to work in an inclusive educational environment and experimental verification of its effectiveness.

Methods. To solve this goal, a set of methods was used: study and analysis of scientific-methodological and special literature on the issue of research; analysis of educational programs; expert assessments, generalization of independent characteristics, modeling for substantiation and development of model of system of preparation of experts of socio-pedagogical specialties for work in the conditions of inclusive educational environment; pedagogical observation, conversation, questionnaire, interview, testing; pedagogical experiment to substantiate the model; methods of mathematical statistics for quantitative and qualitative analysis of the results of experimental work.

Results. Implementation of the model of system of preparation of experts of socio-pedagogical specialties for work in the conditions of inclusive educational environment which consisted in inclusion of an inclusive component in the maintenance of professional training, formation of abilities and skills of interaction with persons with special educational needs, its practical orientation and orientation on self-development improving the efficiency of training highly qualified specialists in the context of the latest trends in inclusive education.

Originality. We considered the model of the system of preparation of specialists of socio-pedagogical specialties to work in an inclusive educational environment as a pedagogical process developed over time, based on the ideas of a holistic approach to the development of the future specialist in the field of inclusive education. The implementation of the model took place through the appropriate selection of the content of education and educational technologies, forms and types of practical activities of students.

Conclusion. Implementation of proposed model of the system of training of specialists in socio-pedagogical specialties to work in an inclusive educational environment contributed to the development of new approaches based on it, improvement of curricula and practices, creation of additional opportunities for student self-realization.

The study does not cover all the issues of inclusive education. Topical issues include political, legal, socio-economic, moral and ethical, pedagogical ways of regulating inclusive education of different age groups. Among the promising areas – determining the main prospects for the development of inclusive education at the state, regional and sectoral levels.

Keywords: inclusive education; inclusive educational environment; training of socio-pedagogical workers; specifics of activity of socio-pedagogical workers in inclusive environment; inclusive oriented content of education.

Одержано редакцією 26.07.2021
Прийнято до публікації 10.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-34-39

ORCID 0000-0001-6900-6513

БАБАКІНА Оксана Олексіївна

докторка педагогічних наук, доцентка, декан психолого-педагогічного факультету,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,

e-mail: babakinaoksana0910@gmail.com

УДК 378.011.5-051:37]-045.64(045)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Обґрунтовано доцільність використання теоретико-методологічних підходів до управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти: системного, стратегічного й маркетингового.

Доведено, що зазначені підходи до управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти мають здійснюватися на різних рівнях (міжнародному, державному, університетському, кафедральному) із застосуванням інноваційних технологій, форм, методів та засобів, які сприятимуть ефективності даного управління; сприяти інформаційному забезпеченню всіх суб'єктів освітнього процесу, налаштувати на взаємозв'язок усі підсистеми, враховувати часовий період управління (управлінський цикл) тощо.

Ключові слова: системний підхід; стратегічний підхід; маркетинговий підхід; педагогічні кадри; заклади вищої освіти; управління.

Постановка проблеми. Сучасні аспекти становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти викликані змінами відношення суспільства до освіти і науки, до статусу та престижності професії педагога. Проблема системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти відносяться до тих проблем, які тільки стали предметом досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, а саме даній тематиці присвячено докторські та кандидатські роботи із різних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні аспекти розвитку системи управління в галузі освіти висвітлено в наукових розвідках

О. Адаменко, М. Альберта, В. Андрущенко, Т. Борової, О. Галуса, Г. Єльнікової, В. Заблоцького, В. Лугового, Т. Лукіної, А. Харківської, Є. Хрикова, Ф. Хміля, Ф. Хедоурі та інших. Системний підхід у своїх напрацюваннях розглядає Р. Акофф, С. Гончаренко, Г. Єльнікова, О. Єфімова, А. Кравченя, Т. Сорочан, А. Харківська, Є. Хриков та інші.

Формулювання цілей статті. Теоретично обґрунтувати доцільність використання теоретико-методологічних підходів до управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти: системного, стратегічного й маркетингового.

Вклад основного матеріалу дослідження. Методологічні засади управління освітою взагалі та професійно-технічною зокрема є відтворенням глибинних, визначальних чинників, без опори на які управлінська діяльність у цій сфері не матиме необхідних гарантій досягнення очікуваного ефекту [1, с. 35].

Зазначимо, що ефективне управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти необхідно здійснювати скоординовано та спрямовувати на якість підготовки педагогічних кадрів, адже саме від них залежить успішність і якісна організація освітнього процесу загалом, й використовувати не тільки традиційні, а й інноваційні підходи, форми, методи та засоби враховуючи вимоги ринку освітніх послуг як держави так і країн Європи.

Нам імпонує думка А. Харківської, яка у статті «Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці» зазначає, що впровадження системного підходу в контексті сучасних ринково-економічних відносин сприяє постійному перетворенню та вдосконаленню системи освіти.

Сучасна освіта, спираючись на системний підхід, готує випускників до адаптації в різних умовах і обставинах професійної діяльності, розвиває в них здатність до самонавчання та самовдосконалення, сприяє швидкому освоєнню нових умінь і навичок [2]. Якщо розглядати дане трактування з погляду управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти, то управлінська складова даної системи повинна бути направлена на врахування зовнішніх і внутрішніх чинників та на використання таких технологій, форм, методів і засобів, які дають можливість фахівцям швидко адаптуватися до різних освітніх й соціальних обставин, сприяти їх саморозвитку, самовдосконаленню та самореалізації й швидкого оволодінню новими компетентностями.

Урахування впливу на ефективність організації всіх істотних чинників у їх взаємодії, на думку Р. Аккофа, це і є основною принциповою настановою системного підходу, а його сутність полягає в дослідженні найбільш загальних форм організації, що припускає, перш за все, вивчення частин системи, взаємодії між ними, дослідження процесів, що поєднують частини системи з цілями [3].

Таким чином, досліджуючи управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти слід здійснювати через вивчення частин, а саме на міжнародному, державному, університетському, кафедральному рівнях розуміючи, що вони об'єднанні однією ціллю – ефективним управлінням розвитку даної системи.

О. Кустовська зазначає, що системний підхід сприяє формуванню відповідного адекватного формулювання суті досліджуваних проблем у конкретних науках і вибору ефективних шляхів їх розв'язання [5].

В управлінській діяльності почали зважати на вплив та взаємодію багатьох факторів, які знаходяться як всередині організації, так і поза нею, і чинять безпосередній та опосередкований вплив на її функціонування; управлінські теорії, які використовують системний підхід, більшою чи меншою мірою виходять з наявності синергетичного ефекту [5, с. 21].

Погоджуючись із науковцем зазначимо, що з точки зору управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти буде здійснюватися більш ефективно ґрунтуючись на системний підхід, однак у взаємодії з синергетичним, а також при організації системи доречно враховувати зовнішні та внутрішні чинники організації, які значною мірою впливають на дану систему.

Підтвердженням нашого припущення є теза А. Гур'янова та О. Гришко, які вважають, що системний підхід – це методологія дослідження об'єктів як систем. При чому система включає дві складові: зовнішнє оточення, що включає вхід, вихід системи, зв'язок з зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок; внутрішня структура – сукупність взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують процес впливу суб'єкта управління на об'єкт, переробку входу в вихід і досягнення цілей системи [6].

А. Кравченя зазначає, що системний підхід до управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики структурує та систематизує процес управління, зумовлює необхідність формування цільової системи управління освітнім процесом, що передбачає впорядковану суку-

пність взаємопов'язаних і взаємодіючих суб'єктів та об'єктів професійної підготовки, призначених для досягнення поставленої мети – забезпечення високої кваліфікації майбутніх учителів [7].

На думку, О. Єфімова системний підхід передбачає дотримання основних законів системи, проаналізуємо їх з точки зору управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти, а саме [8]:

1. Композиції, тобто узгодження спільної і приватної мети – спільна мета це ефективно управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти, а приватною є цілі кожного учасника освітнього процесу починаючи від професійних закінчуючи соціальними.

2. Пропорційності. Внутрішня пропорційність повинна поєднуватись із зовнішньою пропорційністю, тобто відповідним рівнем розвитку елементів зовнішнього середовища. При управлінні розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти слід врахувати не тільки внутрішні потреби університету чи конкретного НПП, а також спиратися на потреби зовнішнього середовища (потреби ринку освітніх послуг, сучасні тенденції в освіті та науці тощо).

3. Зважання на «вузьке місце», де особлива увага приділяється найбільш слабкому елементу системи. Тобто враховувати проблеми, які можуть виникнути у ході управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти (недофінансування, низький рівень мотивації).

4. Онтогенезу, що враховує послідовність стадій життєвого циклу підприємства (товару). Саме у процесі управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти слід враховувати потреби кожного НПП від молодих фахівців (стаж педагогічної роботи до 3-х років) до докторів наук, професорів, адже в кожного із них власні запити щодо тематики, технологій, засобів, методів, форм підвищення власного науково-педагогічного рівня.

5. Інтеграції, що спрямовують систему на високий рівень організації і що дають змогу одержати синергетичний ефект. Тобто даний ефект в управлінні розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти проявляється через те, що сума складених потенційних цілей більша, ніж сума самих цілей, таким чином з'являється ще одна додаткова одиниця ефекту, яка визначається як синергетичний ефект.

6. Інформованості, що виділяє інформаційне забезпечення як головну умову конкурентоспроможності. У даному випадку доречним є вислів «Хто володіє інформацією, той володіє світом», тому при управлінні розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти інформаційна обізнаність є однією з ключових характеристик, які забезпечать ефективність даного процесу.

7. Стійкості, що висуває вимоги до побудови системи (статичний стан) і до її функціонування (динамічний стан). У процесі управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти доречним є використання структурно-функціональної системи, яка забезпечить не тільки структурованість підсистем, а й їх функціональну направленість.

Теоретичні основи використання стратегічного підходу та здійснення стратегічного управління організацією у своїй науковій доробка розглядали І.Ансофф, О.Виханський, В. Олійник, А. Лавренчук, К. Редченко, Ф. Котлер, А. Харківська та інші.

А. Лавренчук у статті «Стратегічні орієнтири розвитку післядипломної освіти в Україні» зазначає, що використання стратегічного підходу є необхідним для розвитку вітчизняної системи післядипломної освіти, в тому числі закладів післядипломної педагогічної освіти та управління їх розвитком. Вся система післядипломної освіти є стратегічно орієнтованою, в якій:

– поєднується цільовий та інтегративний підходи до діяльності, що дає можливість встановлювати цілі розвитку, порівнювати їх із наявними можливостями та приводити у відповідність шляхом розробки та реалізації системи набору стратегій;

– здійснюється формування нової політики післядипломної освіти як загальних орієнтирів для необхідного унормування та узаконення функціонування повноправності такої системи та сприяння впровадженню в життя перспективних намірів щодо урізноманітнення стратегічних альтернатив її забезпечення;

– використовуються різні варіанти стратегічного розвитку та поєднання стратегії внутрішнього і зовнішнього зростання та стратегії виходу на міжнародний ринок, що дасть можливість прискореного зростання;

– перехід від традиційного до стратегічного планування як вектору цілеорієнтованої діяльності [9].

Аналізуючи напрацювання автора, можемо дійти висновку, що у процесі управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти

слід враховувати поєднання декількох методологічних підходів для ефективності управління розвитком даної системи, також враховувати зміни, які відбуваються на міжнародній та державній арені (визначення нових компетентностей, розробка нової чи удосконалення наявної нормативно-правової бази, запити ринку праці тощо) для результативного стратегічного планування (розробки плану щодо передбачення або усунення наявних недоліків, які не дозволяють досягти стратегічної мети).

Стратегічний підхід передбачає побудову системи, здатної генерувати стабільні результати та попит на товари та послуги, а також в мінімальній мірі буде залежати від зовнішнього середовища, конкурентів та мінливості думки споживача [10].

Отже, при управлінні розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти доречним є врахування запитів фахівців (які курси вони бажають проходити, який напрям самоосвіти вибирають тощо) та запитів із зовнішнього середовища (замовлення Міністерства освіти та науки України щодо підготовки докторів та кандидатів наук, необхідних фахівців для реформування системи освіти (Нова українська школа, Національне агентство із забезпечення якості освіти)).

У сучасних умовах реформування освітнього процесу, які спрямовані на підвищення якості «ефективним засобом управління якістю через зміни виступає стратегічне планування. Це системний процес, функціональне призначення якого полягає в забезпеченні взаємозв'язку між цілями, очікуваними результатами, які прогнозуються в контексті встановлених і передбачуваних потреб суспільства, та факторами, що впливають на такі [11, с. 23].

Зазначимо, що стратегічне планування воно охоплює тільки початковий етап стратегічного управління (обґрунтування стратегічної мети, цілей, проблем, які необхідно вирішити або які можуть виникнути найближчим часом тощо) та не враховує етапи реалізації стратегії, оцінювання одержаних результатів та за необхідності застосування програми регулюючих заходів.

Під час реалізації стратегічного підходу до управління організацією, на думку Л. Завідної, доцільно розробити систему показників, що комплексно відображають усі основні напрями роботи даної організації [12, с. 137]: фінансову сферу, взаємодію з споживачами, внутрішньогосподарські процеси та процеси навчання і зростання.

Стратегічний підхід до управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти повинен включати:

- стратегічне планування (визначення цілі відповідно до стратегічної мети та пріоритетів ЗВО та НПП; проведення стратегічного аналізу управління розвитком даної системи на засадах моніторингу; розробку планів та програми дій з урахуванням оцінювання стратегічних переваг та можливих ускладнень);

- стратегічну організацію (проведення організаційних змін; розробку чіткої структури взаємодії між обраною стратегією та наявними ресурсами та зв'язками усіх підсистем, його цілей, запитів, завдань тощо)

- стратегічний контроль (здійснення контролю за виконанням розробленої програми заходів задля досягнення стратегічної мети).

На нашу думку, управлінська діяльність враховуючи маркетингову складову стає більш ефективною, адже як кожен заклад вищої освіти, так і кожен науково-педагогічний працівник повинен уміти себе позиціонувати на ринку освітніх послуг, що є неможливим без використання маркетингу, а саме *маркетингового підходу*.

Важливість маркетингу, маркетингового підходу в управлінні організацією, освітньою установою чи підприємством досліджували Г. Багієв, Я. Гордон, П. Дойль, П. Друкер, Дж.Р. Еванс, А. Мазур, О. Мармаза, В. Назаренко, Т. Оболенська, С. Одайник, Г. Осовська, О. Полянська, Ф. Котлер, Н.Івко та інші.

Н. Івко у статті «Маркетинговий підхід в управлінні сучасними навчальними закладами» приходиться до висновку, що «використання маркетингового підходу в діяльності ЗВО є необхідним чинником, який забезпечує його повноцінну життєдіяльність. З одного боку, він передбачає усебічне ретельне вивчення ринку, попиту і смаків, потреб, орієнтацію виробництва освітніх послуг на ці вимоги; з іншого боку – активний вплив на ринок та наявний попит, на формування потреб і переваг. Таким чином, до найбільш важливих функцій маркетингового підходу належать: комплексне вивчення ринку, планування комплексу освітніх послуг, невдоволеного попиту та виявлення потенційних освітніх потреб, розробка заходів для більш повного їх задоволення та здійснення освітньої планування збуту продукції» [13].

Маркетинговий підхід до управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти описує його як комплексну систему, що дозволяє прослідкувати взаємозв'язок даної управління даним розвитком із запитом ринку освітніх послуг.

Ефективність використання маркетингового підходу до управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти неповноцінною без організації відповідних управлінських структур – підсистем даної системи. Діяльність даних підсистем повинна базуватись на таких принципах, а саме:

– цілеспрямованості – взаємозв'язок між місією, ціллю та стратегічною метою управління розвитком системи який спрямований на розв'язання тільки маркетингових проблем;

– гнучкості – врахування змін зовнішнього та внутрішнього середовища та налаштування управлінської системи розвитку на швидку адаптацію відповідно до цих запитів, змін, вимог тощо;

– стратегічності – орієнтація на розроблену концепцію, розподіл завдань і функцій кожної підсистеми управління розвитком;

– координованості – комплексність маркетингової програми дій для досягнення синергетичного ефекту;

– економічності – найбільш ефективне використання наявних ресурсів задля забезпечення ефективності мотивації НПП щодо підвищення кваліфікації; покриття витрат на програму заходів яка сприяє позиціонуванню ЗВО та НПП на ринку освітніх послуг тощо.

Г. Осовська, О. Юшкевич, Й. Завадський пропонують розглядати маркетинговий підхід до управління закладом загальної середньої освіти як імператив освітнього менеджменту і маркетингу. Цей науковий підхід передбачає орієнтацію керування при вирішенні будь-яких педагогічних завдань на споживача. Елементами маркетингового підходу є:

а) поліпшення якості об'єктів управління (освітнього процесу, процесу виховання, освітнього середовища, ресурсів, розвитку компетентностей) відповідно до потреб споживачів;

б) економія ресурсів у споживачів за рахунок поліпшення якості;

в) економія ресурсів в освітній діяльності за рахунок чинника масштабу освітньої діяльності, інноваційного процесу, застосування системи ефективного менеджменту [14, с. 182].

Погоджуючись із науковцями зазначимо, що реалізація маркетингового підходу до управління повинна також враховувати зовнішнє та внутрішнє середовище, а саме чинники, які впливають на розвиток самої системи.

Чинниками зовнішнього впливу: зміни на міжнародній освітній арені; соціалізація (демократизація) суспільства; економічні та

політичні фактори впливу на розвиток освітнього процесу та управління ним; глобальні технологічні винаходи та інноваційні процеси, які їх супроводжують тощо.

Основними чинниками внутрішнього впливу є: зміна внутрішньої освітньої парадигми (зміна пріоритетів, в центрі освітнього процесу повинна бути людина); розвиток управлінської системи як відкритої нелінійної системи; нові вимоги до керівництва та НПП як до менеджерів освітнього процесу; готовність НПП до освоєння нових технологій, методик, методів, форм та засобів, які сприяють саморозвитку та підвищенню кваліфікації; врахування конкурентності на ринку освітніх послуг; необхідність підвищення фахових та інтегральних компетентностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, підсумовуючи все вищевикладене, зазначимо, що системний, стратегічний і маркетинговий підходи до управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти мають здійснюватися на різних рівнях (міжнародному, державному, університетському, кафедральному) із застосуванням інноваційних технологій, форм, методів та засобів, які сприятимуть ефективності даного управління; сприяти інформаційному забезпеченню всіх суб'єктів освітнього процесу, налаштовувати на взаємозв'язок усі підсистеми, враховувати часовий період управління (управлінський цикл), ресурси університету, зовнішні та внутрішні чинники, щоб уникнути кризових явищ системи, а також спрогнозувати можливі шляхи розвитку системи для своєчасного регулювання кризових явищ; здійснювати контроль на всіх рівнях системи тощо та спрямовувати систему на високий рівень організації для одержання синергетичного ефекту.

Список бібліографічних посилань

1. Олійник В.В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2004. 45 с.
2. Харківська А.А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник: зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф., Ужгород-Будапешт, 26-29 листопада 2013 року.* Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 8 (27). С. 31-35.
3. Акофф Р.А. Планирование будущего корпорации. М.: Прогресс, 1985. 417с.
4. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.
5. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 365 с.
6. Гур'янов А.Б., Гришко О.А. Системний підхід до стратегічного управління підприємством. *Еконо-*

- міка підприємства. *Вісник економіки транспорту і промисловості*, 2011. № 34. С. 274–277.
7. Кравченя А. Теоретичний аналіз моделі процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*, 2014. № 25(318). С. 71–77.
 8. Єфімова О. Системний підхід – основа управління діяльністю підприємств. *Персонал*, 2007. №2. С. 67–72.
 9. Лавренчук А. Стратегічні орієнтири розвитку післядипломної освіти в Україні. *Нова педагогічна думка*, 2014. №. 2. С. 145–149.
 10. Стратегічний підхід до маркетингу. URL: <https://kmbs.ua/event/strategichniy-pidhid-do-marketingu>.
 11. Чапрак Е. Стратегическое планирование как средство формирования качества образования в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Н. Новгород, 2007. 185 с
 12. Завідна Л.Д. Модулювання стратегії розвитку підприємства готельного господарства на основі Balanced Scorecard. *Причорноморські економічні студії*, 2016. Вип. 11. С. 135–139.
 13. Івко Н. Маркетинговий підхід в управлінні сучасними навчальними закладами. URL: http://novyn.kpi.ua/2005-2/02_Ivko.pdf.
 14. Економічний словник [Г.В. Осовська, О.О. Юшкевич, Й.С. Завадський]. Київ: Кондор, 2009. 358 с.
- References**
1. Oliynyk, V.V. (2004). Theoretical and methodological bases of management of advanced training of pedagogical workers of vocational education: Abstract of the doctor dissertation in pedagogy. Kyiv: M.P. Drahomanov National Pedagogical University. 45 p. [in Ukr.].
 2. Kharkivska, A.A. (2014). System approach and innovations in modern pedagogical science. *International Scientific Bulletin: a collection of scientific articles on the materials of the XXVII International. scientific.-practical. Conference, Uzhhorod-Budapest, November 26–29, 2013*. Uzhhorod: Uzhhorod National University, 8 (27): 31–35 [in Ukr.].
 3. Acoff, R.L. (1985). *Planning for the future of the corporation*. Moscow: Progress. 417c. [in Rus.].
 4. Kustovskaya, O.V. (2005). *Methodology of systems approach and research: a course of lectures*. Ternopil: Economic Thought. 124 p. [in Ukr.].
 5. Khrikov, E.M. (2006). *Educational institution management: a textbook*. Kyiv: Knowledge. 365 c. [in Ukr.].
 6. Gur'yanov, A.B., Grishko, O.A. (2011). Systemic approach to strategic management of an enterprise. *Economy of the enterprise. Bulletin of Transport Economics and Industry*, 34: 274–277. [in Ukr.].
 7. Kravchenya, A. (2014). Theoretical analysis of the model of the process of forming the professional competence of the future teachers of informatics. *Bulletin of the Cherkasy University. Series of Pedagogical Sciences*, 25 (318): 71–77. [in Ukr.].
 8. Yefimova, O. (2007). Systemic approach is the basis for managing the enterprise activity. *Staff*, 2: 67–72. [in Ukr.].
 9. Lavrenchuk, A. (2014). Strategic management of development of diploma education in Ukraine. *New pedagogical thought*, 2: 145–149 [in Ukr.].
 10. Strategic approach to marketing. Retrieved from <https://kmbs.ua/event/strategichniy-pidhid-do-marketingu>.
 11. Chaprak, E. (2007). Strategic planning as a means of forming the quality of education in a teacher training college: Theses of PhD dissertation. N. Novgorod. 185 p. [in Ukr.].
 12. Zavidna, L.D. (2016). Modeling the strategy of developing the hospitality industry based on the Balanced Scorecard. *Black Sea Economic Studios*, 11: 135–139 [in Ukr.].
 13. Ivko, N. (2005). Marketing approach in the management of modern mortgages. URL: http://novyn.kpi.ua/2005-2/02_Ivko.pdf [in Ukr.].
 14. Economic vocabulary (2009). [In G.V. Osovskaya, O.O. Yushkevich, J.S. Zavadskiy]. Kiev: Condor. 358 p. [in Ukr.].

БАБАКИНА Oksana

Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Psychological and Pedagogical Faculty,
Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO MANAGING THE DEVELOPMENT OF THE TEACHER TRAINING SYSTEM IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Summary. *In the article the author substantiates the expediency of using a systematic approach to managing the development of the system of teacher training in higher education institutions. Effective management of the development of the system of teacher training in higher education institutions must be carried out in a coordinated manner and focus on the quality of teacher training, because it depends on them success and quality organization of the educational process in general, and use not only traditional but also innovative approaches, forms, methods and methods. means taking into account the requirements of the market of educational services of both the state and the countries of Europe. Management of the development of the system of teacher training in higher education institutions will be more effective based on a systematic approach, but in interaction with the synergetic, as well as in the organization of the system it is appropriate to take into account external and internal factors that significantly affect this system. The system approach involves compliance with the basic laws of the system, namely: composition, proportionality, consideration of the problem, ontogenesis, integration to obtain a synergistic effect, awareness, stability. In the process of managing the development of the system of teacher training in high-*

er education institutions, it is appropriate to use a structural and functional system that will ensure not only the structure of subsystems, but also their functional orientation. The researcher proved that a systematic approach to managing the development of teacher training in higher education should be carried out at different levels (international, state, university, department) using innovative technologies, forms, methods and tools that will contribute to the effectiveness of this management; to promote information support of all subjects of educational process, to adjust to interconnection all subsystems, to consider time period of management (management cycle), university resources, external and internal factors to avoid crisis phenomena of system, and also to predict possible ways of system development for timely regulation of crisis phenomena; exercise control at all levels of the system, etc. and direct the system to a high level of the organization to obtain a synergistic effect.

Keywords: *system approach; pedagogical staff; institutions of higher education; management.*

*Одержано редакцію 26.07.2021
Прийнято до публікації 28.08.2021*

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-40-45

ORCID 0000-0002-0264-7196

СИТНІК Тетяна Іванівна

докторка педагогічних наук, завідувачка кафедри гуманітарних дисциплін,
Черкаська медична академія
e-mail: tatyankiryan@ukr.net

УДК 37.091.2-057.875(045)

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено з'ясуванню особливостей проведення виховної роботи зі студентами у закладах вищої освіти України, розкриттю «Концепції національного виховання студентської молоді» з урахуванням сучасних викликів, потреб та запитів суспільства, вікових та індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти, їхніх уподобань, нахилів, інтересів, життєвої та громадянської позиції, художньо-естетичних смаків. У публікації проаналізовано основні напрямки національного виховання студентів, детально розкрито принципи, на яких ґрунтується «Концепція національного виховання студентської молоді».

Основна увага зосереджена на принципах гуманізації, демократизму, природо- та культуровідповідності, пріоритету правової свідомості, єдності навчальної та виховної діяльності, послідовності, системності і наскрізності, педагогічної підтримки, виховання просвітницького патріотизму, соціалізації, які спрямовані на формування гармонійно розвиненої особистості майбутнього фахівця, виховання почуттів патріотизму, людської гідності, порядності, толерантної поведінки у суспільстві, високоморальних людських якостей, утвердження здорового способу життя. Відповідно до «Концепції національного виховання студентської молоді» окреслено основні напрямки виховної роботи у закладах вищої освіти України, зокрема зверталася особлива увага на національно-патріотичне, громадянсько-правове, моральне, екологічне та естетичне виховання.

Детально розглянуто наукові праці вітчизняних педагогів присвячених проблемі виховання студентської молоді у вищій школі, проаналізовано запропоновані ними підходи до різних напрямків виховної роботи, методи виховання та впливу на майбутніх фахівців з утвердження моральних норм поведінки у колективі, суспільстві, пропаганди здорового способу життя. Акцентовано увагу на організаційній структурі виховної роботи у ЗВО. На прикладі виховної роботи Черкаської медичної академії продемонстровано особливості проведення виховних заходів в позааудиторний час.

Ключові слова: виховна робота; заклад вищої освіти; принципи виховання; напрямки виховання; студентська молодь.

Постановка проблеми. Розвиток вітчизняної вищої освіти відзначається підвищенням вимог до професійної фахової підготовки здобувачів освіти, концентрацією особливої уваги на формуванні всебічно розвиненої, гармонійної особистості студента,

надбанням духовних цінностей, виробленням справжніх людських якостей, які відповідають європейським та світовим стандартам освітньої галузі. Суспільство ставить вимоги перед науково-педагогічним персоналом закладу вищої освіти постійно вдосконалювати духовні якості особистості майбутнього фахівця, про що зазначено у багатьох нормативно-правових документах, зокрема і в Законі України «Про вищу освіту», де зазначено, що серед основних завдань закладу вищої освіти є «формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах» [1].

Виховна робота у сучасному закладі вищої освіти спирається на «Концепцію національного виховання студентської молоді» та передбачає формування демократично спрямованої, моральної, відповідальної та самодостатньої особистості, через гуманізацію, наповнення освітнього процесу взаємошанобливими, толерантними стосунками між викладачами та здобувачами вищої освіти.

У центрі всієї системи виховання студентської молоді в Україні знаходиться національна ідея, яка відіграє роль консолідуючого чинника в розвитку громадянського суспільства, яке спрямоване на формування стійкої життєвої позиції особистості, становлення її як індивіда, як справжнього громадянина української держави. Інтегруючим підґрунтям системи національного виховання варто розглядами спільність історичного походження рідної мови, традицій та звичаїв народу, його культури, відчуття єдності себе з суспільством. Перераховане є визначальними ознаками єдності поколінь – пращурів із нащадками, сприяє вихованню громадянина, патріота своєї Батьківщини.

Виховання у сучасних закладах ЗВО повинно стати важливим механізмом залучення студентської молоді до загальноєвропейської та світової культури, прийня-

яття загальнолюдських цінностей. Згідно з «Концепцією національного виховання студентської молоді» одним із завдань виховної роботи у ЗВО формування у студентів вироблення національних, моральних, духовних, загальнолюдських цінностей. Учасники освітнього процесу повинні усвідомлювати, що отримані наукові знання, виробничі технології мають значення тільки тоді, коли їхню основу становить високоморально-духовний рівень їхньої вихованості. У зв'язку з цим основними принципами виховної роботи у ЗВО стали: демократизація, гуманітаризація та гуманізація освітнього процесу, поєднання в ньому загальнолюдських та національних цінностей.

Проблема виховання студентської молоді у закладах вищої освіти перебуває в полі зору сучасних дослідників. Питання «позааудиторна діяльність» у ЗВО стала предметом дослідження А. Ніколенко [2]. Різні аспекти організації виховної роботи зі студентами представлено в роботах О. Дурманенко [3], К. Ісмайлової, О. Сіфорова [4], Н. Калашник [5], Н. Якси [6]. Роль куратора в організації виховної роботи зі студентською молоддю розкрито у праці С. Кучин [7]. Досвід проведення виховної роботи та роль викладача в її організації у вищих медичних закладах освіти розглядається в публікаціях А. Лугової, Ю. Семененко [8], Н. Онул, Т. Головкової [9]. Проте не всі аспекти окресленої проблеми представлені у наукових дослідженнях авторів. Тому **метою** цієї статті є з'ясування особливостей проведення виховної роботи у закладах вищої освіти на сучасному етапі розбудови української державності.

Основними методами, що були використані в процесі написання статті, є теоретичний аналіз наукових джерел, нормативно-правових документів зі сфери освіти, збір та систематизація матеріалів дослідження, огляд звітів про виховну роботу ЗВО розміщених на сайтах вищих освітніх закладів, порівняння, досвід проведення виховної роботи серед студентської молоді в Черкаській медичній академії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що саме поняття виховна робота із студентською молоддю трактується по-різному. Так, наприклад, А. Ніколенко посилаючись на Р. Абдулова пропонує це поняття визначати, як комплекс виховних заходів, що є одним з основних, обов'язкових складників освітнього процесу та спрямований на створення умов для успішного професійного, морального, духовного та інтелектуального становлення та розвитку здобувачів

освіти, їхньої фахової самореалізації [2, с. 23].

Н. Якса пропонує трактувати виховну роботу як цілеспрямовану діяльність викладача направлену на створення позитивного виховного середовища та спільної взаємодії між учасниками освітнього процесу, орієнтовану на формування ціннісних орієнтирів, креативний розвиток особистості [6].

Н. Онул та Т. Головкова розглядає поняття «виховна робота» як виховання здобувачів вищої освіти, різновекторний процес, який охоплює всі аспекти перебування студентів у закладі вищої освіти, зокрема навчання, позааудиторні заходи, дозволя з метою формування у студентської молоді міцного світоглядного підґрунтя, глибоких фахових знань та мотивації до постійного й систематичного їх нагромадження [9, с. 244].

Посилаючись на дослідження О. Дубасенюк, О. Дурманенко пропонує визначати такі рівні виховної роботи у закладах вищої освіти:

- соціетарний, або суспільний, який спрямований на вплив суспільства на саму особистість здобувача освіти;

- інституалізований, або адміністративний, який становить собою виховання студентів в межах освітнього закладу, де вони навчаються;

- інтерперсональний, або педагогічний, який визначається як індивідуальний або груповий виховний вплив на здобувачів освіти;

- інтраперсональний, або самоуправлінський, що пов'язаний з самовихованням особистості студента [3].

На думку автора, проведення виховної роботи зі студентами на зазначених нею рівнях повинно здійснюватися комплексно з метою отримання ефективного результату.

У науковій літературі відсутні єдині підходи до визначення принципів виховання студентів у ЗВО. Наприклад, К. Ісмайлов та О. Сіфоров основними принципами виховання студентської молоді називають: «гуманізація, безперервність і спадкоємність, індивідуальний та диференційний підхід, спираючись на позитивне в особистості та поведінці кожного студента та студентського колективу в цілому» [4, с. 90].

Н. Якса розширює перелік принципів виховання здобувачів освіти, виділяючи такі як: гуманізації, педагогічної підтримки, демократизації, культуровідповідності, виховання просвітницького патріотизму, продуктивності, соціалізації [6]. На думку дослідника, принцип гуманізації покликаний забезпечити сприятливими умовами

для створення гуманістичного, розвивального, демократичного виховного простору закладу вищої освіти, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах. За визначенням автора, гуманістичний виховний простір розглядається як середовище, в якому однаковою мірою визначаються інтереси викладача і студента, гармонійні взаємовідносини між ними, спрямовані на розвиток, виховання, саморозвиток, самовиховання. Принцип педагогічної підтримки, що становить собою середовище взаємодії у різних позиціях – викладач-студент, студент-студент, студент-викладач-студент та спрямований на пошук оптимальних способів дії на основі рефлексії, самоконтролю та самоаналізу, стимулювання, що призводить до самостійного прийняття рішень. Принцип демократизації спрямований на відкритість стосунків у ЗВО, повноправність стосунків між адміністрацією, педагогами, студентами, запровадження співробітництва на основі довіри, взаєморозуміння, творчості між учасниками освітнього процесу. Принцип культуровідповідності означає сприяння розвитку культурного та субкультурного самовизначення й культурної ідентифікації студента ЗВО. Принцип виховання просвітницького патріотизму пов'язаний з громадянськими функціями виховання студентської молоді. Принцип продуктивності становить собою заходи спрямовані на організацію виховного процесу для розвитку особистісного та професійного досвіду особистості студентів, створення «Я-концепції» їхньої життєвої діяльності. Принцип соціалізації процесу виховання означає подальший розвиток особистості здобувача освіти у взаємозв'язку з макро-, мікро- і мезосередовищем, тобто завдяки цьому принципу відбувається соціалізація особистості студента.

Описані принципи виховної роботи у закладах вищої освіти Н. Яксою майже збігаються з визначеними принципами національного виховання у «Концепції національного виховання студентської молоді», проте у Концепції подаються ще й такі принципи: єдності навчальної та виховної діяльності, послідовності, системності і наскрізності, диференціації та індивідуалізації виховного процесу, єдності теорії та практики, природовідповідності, пріоритету правової свідомості [10]. Принцип єдності навчальної та виховної діяльності у Концепції визначається як консолідація студентської молоді з науково-педагогічними працівниками у єдиний академічний колектив, на основі спільних ідей та моралі. Принцип послідовності, системності і наскрізності, полягає в залученні виховних аспектів до всіх видів осві-

тньої, трудової діяльності та зв'язок виховання з життям. Принцип диференціації та індивідуалізації виховного процесу передбачає стимулювання розвитку творчої активності особистості студента, його індивідуальних здібностей через врахування під час проведення виховної роботи рівнів фізичного, психічного, духовного, інтелектуального, соціального становлення студентів. Принцип єдності теорії та практики становить собою реалізацію опанованих студентами знань, умінь та навичок у практичній діяльності. Принцип природовідповідності спрямований на врахування цілісної та багатогранної природи особистості, вікових, соціальних, психологічних, індивідуальних характеристик здобувачів освіти. Принцип пріоритету правової свідомості передбачає виховання у студентів поваги до конституційних прав та обов'язків людини [там само].

Концепцією національного виховання студентської молоді визначено такі основні напрямки національно-виховної діяльності ЗВО: національно-патріотичне, інтелектуально-духовне, громадянсько-правове, моральне, екологічне, естетичне, трудове та фізичне виховання, утвердження здорового способу життя [там само]. Проте дослідники з проблеми виховання студентської молоді пропонують окремі напрямки розширити або звузити і подають інші до них назви. Так, наприклад, С. Кучин називає правове виховання натомість громадянсько-правового; моральне та художньо-естетичне замість морального та естетичного; професійно-трудове проти трудового, замінює фізичне виховання та утвердження здорового способу життя на фізкультурно-оздоровчий напрямок [7].

Основні напрямки національного виховання студентської молоді у закладах вищої освіти є важливими для формування гармонійно-розвиненої особистості майбутнього фахівця, його людяності, порядності, вихованості, зразковості поведінки у суспільстві, толерантності у взаємостосунках з усіма членами суспільства. У зв'язку з цим головною метою виховної роботи у ЗВО є формування патріота, свідомого громадянина, людини здатної впровадити в життя національну ідею, гідно представляти національну еліту, шляхом набуття здобувачів освіти національної свідомості, вироблення активної громадянської позиції, виховання високих моральних та духовних якостей.

Виховна робота є важливим складником освітнього процесу будь-якого закладу вищої освіти, проте особливої актуальності вона набуває нині у період всесвітньої пандемії у закладах вищої медичної освіти.

Опишемо особливості організації та проведення виховної роботи зі студентами на прикладі Черкаської медичної академії. Враховуючи те, що під час навчання у ЗВМО відбувається становлення майбутнього фахівця як професіонала і як людини, формування громадянської позиції, розвиток духовності, культури, етично-моральних орієнтирів. Майбутні медичні працівники мають усвідомлювати, що найновіші досягнення науки і техніки, новітні технології мають значення лише тоді, коли поєднуються з високими моральними якостями сформованого фахівця.

З огляду на це, особливої важливості набуває гуманізація та гуманітаризація освітнього процесу, у реалізації цих двох принципів слід вдало поєднувати кращий вітчизняний та світовий досвід. Сформувати висококваліфікованого, компетентного фахівця у галузі охорони здоров'я можливо за умови поєднання трьох складників освітнього процесу: навчання, розвитку особистості та виховання. З одного боку, навчання забезпечує здобуття професійних знань і вироблення практичних умінь і навичок, а виховання – формує ціннісні ставлення особистості майбутнього медичного працівника до професійної діяльності та спілкування з пацієнтами, а з іншого боку, потрібно розуміти, що ці процеси є не роздільними. Виховання у закладі вищої медичної освіти виконує завдання, яке тісно пов'язане з майбутньою професійною діяльністю, готує здобувача освіти проявляти високоморальні якості особистості – ввічливість, співчуття, милосердя, турботу, повагу, підтримку тощо. З огляду на це, викладачі кафедр закладів вищої медичної освіти на кожному занятті дбають про те, щоб студенти під час клінічних практик та в майбутній професійній діяльності проявляли почуття чужого та гуманного ставлення до хворих та майбутніх пацієнтів, формування професійної відповідальності за відновлення та збереження здоров'я хворого, усвідомлення важливості та наслідків запропонованих профілактичних рекомендацій лікаря.

Крім навчальних занять у ЗВМО широко використовується інші організаційні форми роботи, зокрема виробнича (клінічна) практика на базі лікувально-профілактичних закладів, участь студентів у різноманітних громадських заходах, пов'язаних з боротьбою соціально вагомими захворюваннями населення чи на пропаганду дотримання здорового способу життя.

У Черкаській медичній академії виховання студентської молоді здійснюється комплексно, за активною участю всіх

структурних підрозділів закладу, що робить його більш ефективним. У кожній академічній групі виховна робота проводиться відповідно до концепції виховання, затвердженої керівництвом закладу. У ній задіяні всі структурні підрозділи починаючи з ректора академії, проректора з виховної роботи та зв'язків з громадськістю, деканів, завідувачів відділень, викладачів усіх кафедр та циклових комісій, вихователя гуртожитку, завершуючи студентським активом. Виховна робота в академії проводиться за такими основними напрямками:

- акцентування уваги на пропаганді здорового способу життя, деонтологічному, морально-етичному, екологічному та патріотичному вихованні, формуванню співпереживання (емпатії);

- контроль за проживанням студентів у гуртожитку, їхнього санітарно-епідеміологічного стану, проведення виховних заходів (бесід, зустрічей, вечорів) за участю кураторів, керівників груп, викладачів кафедр, студентської ради;

- організація допомоги студентам із питань повсякденного життя, їхнього побуту, здійснення соціологічних та психологічних досліджень для моніторингу стану та поліпшення успішності навчання здобувачів освіти;

- виховання студентської молоді на основі використання власного прикладу викладачів та інших співробітників академії як зразка дотримання морально-етичних норм поведінки;

- постійне вдосконалення виробленої моделі виховання, яка базується на створених в академії молодіжних об'єднань, зокрема спортивні секції, волонтерський загін, гурток художньої самодіяльності, клуб «Закон», клуб «Пошук», літературний гурток, студентська рада гуртожитку.

Оскільки національно-патріотичне виховання у Україні є першочерговим, то для Черкаської медичної академії воно є важливим складником в освітньому-процесі. Важливу роль в цьому процесі відіграє діяльність клубу «Закон», на засіданнях якого регулярно проводяться диспути на правову тематику, глибоко вивчають статті основного закону Конституції України, розглядають історію виникнення державних символів, організують столи та тематичні виставки, конкурси, тренінги, готують друковану продукцію, адресовану як студентам, так і їхнім батькам (інформаційні листи, пам'ятки, буклети). Упродовж 2020–2021 навчального року, клубом проведено низку заходів у рамках Всеукраїнського тижня права, таких, як: виставка студент-

ських проектів «Права та обов'язки громадян України», засідання юридичної клініки, відео заняття «Історія виникнення прав громадян», конкурс знавців правознавства «Чи знаю я Основи правознавства?», презентація відеоролика «Коронавірус. Як захистити себе?».

Важливе місце у проведенні виховної роботи посідає діяльність волонтерського загону. Його мета полягає в опікуванні соціально незахищених здобувачів освіти академії, турботі про ветеранів закладу, вихованні патріотизму та милосердя у студентів, залученні студентської молоді до благодійних акцій академії, міста та до роботи Товариства Червоного Хреста України, сприянні створенню комфортних умов проживання в гуртожитку студентів з обмеженими фізичними можливостями. Так, наприклад, загоном було проведено засідання лекторської групи «Волонтерський рух, його мета, завдання та обов'язки волонтера»; виставку студентських плакатів «Ми проти куріння! Ми – здорове покоління!»; збір коштів для онкохворих дітей під час благодійної ярмарки «Масляна прийшла», захід до 35-річчя Чорнобильської трагедії «Чорнобиль – чорний біль України»; акції до Всесвітнього дня боротьби з інсультом, Всесвітнього дня боротьби з гепатитом, дня без тютюну, Всесвітнього дня боротьби з туберкульозом, бронхіальної астми, всесвітнього дня серця.

Вагому роль у естетичному вихованні студентів медичної академії відіграє робота літературного гуртка, діяльність якого спрямована на розвиток гармонійної, всебічно розвиненої особистості, відродження національних звичаїв і традицій, пропаганду творів сучасних українських і зарубіжних письменників, розкриття творчих здібностей та нахилів студентів та виробленню у них естетичних смаків, залучення здобувачів освіти до участі у міжнародному конкурсі знавців української мови імені Петра Яцика.

Протягом останніх років в Черкаській медичній академії діє екологічний гурток, метою якого є вивчення екологічної ситуації в Черкасах та Черкаській області, боротьба за екологію довкілля, пропаганда здорового способу життя та відмови від шкідливих звичок. Студентами, які беруть активну участь в роботі гуртка, розроблено рекомендації щодо екопозитивної поведінки населення для поліпшення екологічної ситуації в місті та області. Ними було підготовлені буклети «Відпочиваємо на природі за правилами і безпечно», «Вплив електромагнітного випромінювання на здоров'я людини», «Як зберегти здоров'я у великому місті?», «Зробимо Україну чистою разом!».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, виховна робота студентської молоді у закладах вищої освіти є важливим складником всього освітнього процесу. Її мета та структура підпорядковані основним принципам та напрямкам «Концепції національного виховання студентської молоді». Уся виховна робота у ЗВО спрямована на формування гармонійно розвиненої, соціально активної, національно свідомої та високоосвіченої особистості з глибокою громадянською відповідальністю, високими моральними якостями та патріотичними почуттями здатної до саморозвитку та самовдосконалення. Виховна робота в Черкаській медичній академії спрямована на формування високорозвиненої особистості майбутнього медичного працівника зі зразковою культурою поведінки, відповідальністю, творчим та критичним мисленням, з різнобічними професійними інтересами, чітко вираженою конкурентоспроможністю. Вона здійснюється через національно-патріотичне, правове, моральне-етичне та естетичне виховання як на навчальних заняттях, так і в позааудиторний час через участь здобувачів освіти у молодіжних об'єднаннях (студрадах, гуртках, загонах), волонтерських та благодійних акціях, конкурсах тощо. Подальшого розвитку потребують такі аспекти проблеми, як особливості проведення фізичного професійно-трудового виховання здобувачів освіти у ЗВО.

Список бібліографічних посилань

1. Про вищу освіту: Закон України 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
2. Ніколенко А.М. Поняття позааудиторної діяльності у соціально-педагогічному аспекті. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», 2013. № 1 (5). С. 21–25.*
3. Дурманенко О. Виховна робота у ВНЗ як чинник формування особистості майбутнього фахівця. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/11476/1/6.pdf>
4. Ісмайлов К.Ю., Сіфоров О.І. Особливості організації виховної роботи в вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання України в умовах інформатизації суспільства. *Правова держава, 2016. № 24. С. 89–92.*
5. Калашнік Н. Особливості освітньо-виховної роботи з іноземними студентами у вищих медичних навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2018. Вип. 1(83). С. 60–66.*
6. Якса Н.В. Особливості організації виховного процесу в педагогічному вузі. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/459/2/7F235635.pdf>
7. Кучин С.П. Удосконалення реалізації виховної функції інституту кураторства як пріоритет впровадження механізмів державного регулювання в сфері освіти. *Державне управління: удосконалення та розвиток, 2017. № 1. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1023*

8. Лугова Л., Семененко Ю. Роль викладача клінічної кафедри в організації виховної роботи зі студентами медичного вищого навчального закладу. *Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні: матеріали XVI Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Тернопіль, 16–17 трав. 2019 р.* Тернопіль: Терноп. нац. мед. ун-т імені І. Я. Горбачевського, 2019. С. 83–84.
 9. Онул Н., Головкова Т. Досвід гуманітарно-виховної роботи у вищому медичному навчальному закладі. *Філософсько-гуманітарні читання: збірка наукових праць*, 2017. С. 241–247.
 10. Концепція національного виховання студентської молоді. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text
- References**
1. On Higher Education: Law of Ukraine of July 1, 2014 № 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr.].
 2. Nikolenko, L. (2013). The concept of extracurricular activities in the socio-pedagogical aspect. *Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Series "Pedagogy and Psychology"*, 1(5): 21–25 [in Ukr.].
 3. Durmanenko, O. Educational work in universities as a factor in shaping the personality of the future specialist. Retrieved from <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/11476/1/6.pdf> [in Ukr.].
 4. Ismailov, K., Siforov, O. (2016). Peculiarities of organization of educational work in higher educational establishments with specific conditions of education of Ukraine in the conditions of informatization of society. *Constitutional state*, 24: 89–92 [in Ukr.].
 5. Kalashnik, N. (2018). Features of educational work with foreign students in higher medical educational institutions of Ukraine. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 1(83): 60–66 [in Ukr.].
 6. Yaksa, N. Features of the organization of the educational process in the pedagogical university. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/459/2/7F235635.pdf> [in Ukr.].
 7. Kuchyn, S. (2017). Improving the implementation of the educational function of the institute of curatorship as a priority of implementing mechanisms of state regulation in the field of education. *Public administration: improvement and development*, 1. Retrieved from <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1023> [in Ukr.].
 8. Luhova, L., Semenenko, Y. (2019). The role of the teacher of the clinical department in the organization of educational work with students of medical higher educational institution. *Modern approaches to higher medical education in Ukraine: materials XVI All-Ukrainian scientific-practical conf. with international participation*, Ternopil, May 16–17. 2019. Ternopil: TNMU: 83–84 [in Ukr.].
 9. Onul, N., Golovkova, T. (2017). Experience of humanitarian and educational work in a higher medical educational institution. *Philosophical and humanitarian readings: a collection of scientific works*: 241–247 [in Ukr.].
 10. The concept of national education of student. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text [in Ukr.].

SYTNIK Tetiana

Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Humanities,
Cherkasy Medical Academy

**TO THE PROBLEM OF ORGANIZING EDUCATIONAL WORK WITH STUDENTS
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

Summary. Introduction. The development of national higher education is marked by an increase in the requirements for professional training of educational applicants, focus on the formation of a comprehensively developed, harmonious personality of the student, acquisition of spiritual values, developing real human qualities that meet European and world standards of education.

The Society demands to the scientific and pedagogical staff of the higher education institution to constantly improve the spiritual qualities of the personality of the future specialist, as indicated in many regulatory documents, including the Law of Ukraine "On Higher Education".

Purpose. The purpose of the article is to clarify the features of educational work in higher education institutions at the present stage of development of Ukrainian statehood.

Methods. The main methods used in the process of writing the article are theoretical analysis of scientific sources, legal documents in the field of education, collection and systematization of research materials, review of reports on educational work of higher education institutions posted on the websites of higher educational institutions, comparison, experience in conducting educational work among students at the Cherkasy Medical Academy.

Results. The article clarifies the features of conducting educational work with applicants in higher education institutions of Ukraine, reveals the "Concepts of national education of students" taking into account modern challenges, needs and requests of society, age and individual characteristics of higher education applicants, their preferences, inclinations, interests, life and civic position, artistic and aesthetic tastes. The publication analyzes the

main directions of national education of students, reveals in detail the principles on which the "Concept of national education of student youth" is based.

According to the Concept, the main directions of educational work in higher education institutions of Ukraine were outlined, in particular, special attention was paid to national-patriotic, civil-legal, moral, environmental and aesthetic education. Attention is paid to the organizational structure of educational work in higher education institutions. On the example of educational work of Cherkasy Medical Academy the peculiarities of conducting educational activities in extracurricular time are demonstrated.

Originality. For the first time the experience of educational work of Cherkasy Medical Academy is presented.

Conclusion. Thus, the work on the education of student youth in higher education institutions is an important component of the entire educational process. Its purpose and structure are subordinated to the basic principles and directions of the "Concept of national education of student youth". All educational work in higher education institutions is aimed at the formation of a harmoniously developed, socially active, nationally conscious and highly educated person with deep civic responsibility, high moral qualities and patriotic feelings capable of self-development and self-improvement.

Keywords: educational work; higher education institutions; principles of education; directions of education; student youth.

Одержано редакцією 22.07.2021
Прийнято до публікації 10.08.2021

ФУЧИЛА Олена Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов,
Національний університет «Львівська Політехніка»
e-mail: helenfuchila@gmail.com

УДК 378(477):37.013.78(045)

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС: ВИКЛИКИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто проблеми та виклики втілення інтернаціоналізації вищої освіти, яка є невід'ємною частиною мобільності як однієї із ключових концепцій Болонського процесу в XXI столітті, його важливість як інструменту забезпечення доступу до навчання у закладах вищої освіти у сучасному глобалізованому світі.

Ключові слова: Болонський процес; вища освіта; мобільність; інтернаціоналізація; європейський освітній простір; глобалізація; національна політика.

Постановка проблеми. В 2019 р. в м. Болонья (Італія) відбулося святкування 20-ї річниці прийняття Болонської Декларації, підписаної в 1999 р. міністрами освіти 29 європейських країн. Тоді ж розпочався відомий Болонський процес, який створив Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) і включає 48 країн. Звичайно, є багато підстав святкувати ювілей цієї ініціативи. Більше того, важко уявити, що таку ідею можна було б втілити на даному етапі суспільного розвитку та міжнародних відносин. Отже, ЄПВО є цінною спадщиною, яку потрібно плекати як здійснення планів минулого і розвиток перспектив, які зрештою характеризують, чим має бути для сучасного суспільства вища освіта та що вона має робити для нього.

Звичайно, найважливішим принципом Болонського процесу є втілення академічних цінностей (автономія, академічна свобода, рівність та інтегрованість), що стали ключовими за минулі 20 років, будучи важливими умовами для створення атмосфери довіри та надійності. Саме необхідність розповсюдження цих цінностей у Європейському союзі спричинила появу такого інструменту, як мобільність, та її складову – інтернаціоналізацію.

Однак, декларувати подібні та інші принципи і втілювати їх у життя – це різні речі. Комерціалізація, «товаризація», конкуренція, корупція – це тільки декілька із багатьох відхилень від вірної та чесної практики, що заважають мобільності студентів та персоналу. Як із ними боротися і як моніторувати позитивні чи негативні прояви в ЄПВО – це питання, що актуальні дотепер, оскільки університети повинні бути навчальними плацдармами для виховання демократичної культури у суспільстві [1].

В статті пропонується аналіз проблем та викликів процесу інтернаціоналізації в ЄПВО на сучасному етапі. Дослідження імплементації різних аспектів Болонського процесу в освітній процес ЗВО проводять численні зарубіжні науковці Ф. Чінкепалмі, Д. Кросієр, Дж. Ді Федеріко, Е. Еґрон-Полак, А. Матеї, А. Скальяріні, П. Скотт, М. Вукасовіч, А. Вільсон, Б. Кеєм, А. Ковач, Г. Коноле, А. Кремоніні, Б. Нкуйубватсі, І. Пуні, А. І. дос Сантос, А.-Х. Тангаузер, М. Чайлдз, тощо, а також українські науковці М. Вачевський, О. Закусило, А. Ільченко, С. Шейко, В. Мадзігон тощо. Для успішного і повноцінного втілення принципів Болонського процесу в українських закладах вищої освіти потрібно ретельно вивчити та проаналізувати сучасні тенденції його розвитку.

Мета статті. Розглянути та проаналізувати проблеми втілення інтернаціоналізації у вищу освіту на основі принципу мобільності Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Студенти – це сутність університету. Їхні успішно набуті знання та навички та подальші кар'єри – саме це є завданням будь-якого університету. В той же час масовість навчання, стандартизація оцінювання та програм, традиції роботи в аудиторії розвивають вільний вибір кожної особистості.

Крім того, університети не існують самі для себе, або ж для університетського середовища як такого. Їхня роль – це нести користь для суспільства. Це, в свою, чергу, створює низку викликів. Яким чином найкраще служити суспільству? Про яке суспільство йдеться? Яким чином нівелювати існуючі нерівності щодо доступності навчання та науки для різних верств населення? Як академічній спільноті уникнути елітаризму та бути демократичною? Суперрізноманітність є характеристикою багатьох суспільств у багатьох країнах в наш час, і справжнім викликом для університетів є відобразити та сприйняти цю особливість. Вища освіта мала би вийти поза індикатори продуктивності в дослідженнях та викладанні і інтегрувати наукову думку із соціальною відповідальністю [2].

Болонська Декларація, мала і має значний вплив на освіту в Європі. Декла-

рація впровадила безпрецедентний та амбітний процес пан-європейської інтеграції в галузі традиційно відміченої різноманітністю національних систем. Наміром було створити Європейський простір вищої освіти до 2010 р. із спільною структурою ступенів в Європі, підсиленням гарантії якості та полегшенням розпізнавання кваліфікацій та періодів навчання.

Процес, безумовно, зробив свій внесок у формування платформи вищої освіти в Європі та у 48 країнах, які на протязі певного часу підписали декларацію. Однак, Болонський процес не є «завершеною місією» на даний момент. Після 20 років координації політики в Європі є потреба переосмислення основних шляхів та трендів.

Нагадаємо про фундаментальні цінності вищої освіти: академічну свободу, інституційну автономію, внесок у добро загалу. Ці поняття деякий час залишались у тіні, оскільки увагу приділяли структурним питанням та проблемам створення спільного простору вищої освіти на протязі перших 20 років Болонського процесу.

Однак, на протязі цих років почали з'являтися тенденції, що почали викликати занепокоєння, – тенденції, що ставали викликом ціннісним основам вищої освіти. «Маркетизація» (комерціалізація) університетів – це ключовий тренд із вище згаданих. Зникає свідомість того, що студенти не є споживачами чи клієнтами, і що їх потрібно радше із задоволенням та ентузіазмом залучати у навчальне середовище університету [3].

Потрібно також брати до уваги інші обмеження академічної свободи та інституційної автономії, наприклад, фінансові, отже шукати можливості диверсифікації джерел фінансування університетів.

Паризьке комюніке 2018 р. підкреслює унікальний характер Болонського процесу, що включає як міжурядову так і транснаціональну складову. Воно підкреслює, що за минулі 20 років уряди, заклади вищої освіти та інші акціонери працювали разом, щоб напрацювати ключові спільні цілі широкомасштабної мобільності та взаємної довіри. Міністри висловили свої амбіції щодо подальшого покращення кооперації в сферах вищої освіти, науки та інновацій, для саме такої мети як збільшена мобільність персоналу, студентів та дослідників.

Інтернаціоналізація загалом та мобільність зокрема (студентів та, меншою мірою, персоналу) уже існували до Болонського процесу, отже, ідея не була новою. Тим не менше, вона отримала поштовх до розвитку з моменту прийняття рішення щодо створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Історично, в Болон-

ському процесі, як і в загальному дискурсі інтернаціоналізації, основним фокусом була мобільність. Або, щоб бути точними, мобільність плюс задачі, з нею пов'язані, такі як визнання кредитів та ступенів, стипендії для навчання за кордоном або державні гранти та позики та їхня мобільність [4].

Широко розповсюджене та найбільш часто цитоване визначення інтернаціоналізації було створено ще у 2004 році і описувало її як «процес інтегрування міжнародного, міжкультурного чи глобального виміру з метою або функціями надання вищої освіти» [5, с.11]. Сильними елементами цього визначення є наголос на тому, що інтернаціоналізація – це процес, та згадка про міжнародний та міжкультурний виміри навчальних планів. Ці два аспекти були важливими рисами на той час. Визначення є також достатньо широким, щоб охопити усі напрями діяльності сучасного університету.

Паралельно із розширеним поняттям інтернаціоналізації в публічному дискурсі, теми, завдання та види діяльності також збагатилися в Болонському процесі. Інтернаціоналізація навчальних програм є одним із прикладів, «інтернаціоналізація вдома» [6, с.12] (що забезпечує немобільних студентів інтернаціонально релевантними знаннями та досвідом), міжнародний/ глобальний маркетинг або забезпечення вищої освіти через кордони – інші. Не усі ці виміри інтернаціоналізації знайшли свій шлях і повністю розкрилися у Болонському процесі. Однак, в цілому, дискурс інтернаціоналізації в Болонському процесі розвивався приблизно паралельно із загальним обговоренням та практикою інтернаціоналізації поза ним.

В той час коли дослідники та практики одноставно погоджуються, що поняття інтернаціоналізації значно розширилося за останні 20 чи навіть 30 років, усе ж немає повного консенсусу щодо того, що це явище включає в себе, а що ні. Існує велика кількість визначень, однак оскільки поняття інтернаціоналізації розвивається, визначення залишаються дуже загальними, отже, пропонують надто мало практичних вказівок. Вершиною усього є те, що існуючі визначення є самовідносними, тобто вони містять в собі узгодження із терміном «інтернаціональний». Спроби ідентифікувати значні досягнення та незначні виклики піднімає методологічну проблему: за яким саме поняттям інтернаціоналізації вимірювати досягнення [7].

Підтримка міжнародної мобільності студентів (та персоналу) була і є не тільки найбільш частою темою у дискурсі навколо

структурних реформ, започаткованих Болонським процесом, але також основною причиною цієї наднаціональної ініціативи – або, принаймні, офіційно визнаної. Впровадження нової (для більшості європейських країн) архітектури навчальних програм та ступенів – бакалавра, магістра та (пізніше, в 2003 р.) PhD структури – була представлена як створення Європейського простору вищої освіти із ступенями, підвищити міжнародну конкурентоспроможність Європейської системи вищої освіти [8].

Амбіцією декларації було, щоб країни-учасники отримали можливість приваблювати більше студентів з-за кордону, з-поза ЄПВО, під час коли ЄПВО могла би також бути «ключовим шляхом для сприяння мобільності громадян з середини». Очікували, що структурна подібність навчальних програм та ступенів спричинить «вибух» мобільності, хоча їхня відмінність не вважалася ключовою перешкодою для мобільності у більшості респондентів. Наприклад, оцінювальні дослідження, що були проведені на студентах з програм мобільності Еразмус ще у 1997 році, показали, що інші причини насамперед впливали на участь у програмах мобільності. Це були фінансові перешкоди, низька організаційна підтримка та недостатня мовна підготовка, що було також підтверджено серією опитувань та досліджень європейських студентів, які проводили в рамках Болонського процесу [9; 10].

При тому, що структурні відмінності вишів теж не вважалися ключовою перешкодою для мобільності, важко сказати точно, як виникла ідея, що спільні структури ступенів могли б мобільність стимулювати. Але ближче до кінця 90-х років минулого століття, дворівнева система вищої освіти, що призводить до отримання ступеню магістра, була прийнята більшістю країн з-поза Європи. Можна припустити, що прийняття тотожної системи на території Європи могло б якщо не значно підвищити мобільність, то хоча б полегшити доступ до навчання для отримання повного ступеню для студентів із цих країн. На додаток, одна конкретна країна в Європі – Велика Британія – могла би послужити прикладом. В ній уже була повністю впроваджена дворівнева система, вона вже приймала найбільше іноземних студентів в Європі і була в першій трійці у світі за цим показником – отже, уже існував хороший європейський приклад дворівневої системи вищої освіти, що був надзвичайно привабливим для студентів, які беруть участь у програмах міжнародної мобільності [11].

У сучасному світі мобільність студентів та викладацького персоналу є незмінно важливою темою в ключових документах, – міністерських комюніке – що супроводжується широкою мережею підтримуючих заходів, спроб координованих дій та діяльності робочих груп. Однак, мобільність студентів не розвивається так інтенсивно, як можна цього очікувати.

Однією з причин є, можливо, той факт, що у деяких країнах-учасниках цінність мобільності та інтернаціоналізації вищої освіти в цілому в останні роки постійно ставиться під сумнів або заперечується взагалі більшістю суспільства.

Причини для такого протистояння можуть бути різними. Дехто вважає, що громадяни країни, яка приймає студентів, спонсорували б освіту іноземців. В зв'язку із цим існує думка, що мобільність іноземних студентів спричиняє посилення імміграції. В деяких країнах існує побоювання, що їхні заклади вищої освіти можуть приваблювати «будь-яких» іноземних студентів без будь-якого відбору, і вони займали б місце студентів-громадян країни, на противагу більш бажаного підходу заохочення найбільш талановитих [12].

Можливо як відповідь на ці ідеї, декілька країн впровадили оплату навчання для студентів з-поза ЄС, нібито, як засіб контролю за «якістю» міжнародних пошукачів. Також у невеликих країнах існує думка про виживання національних мов в академічному середовищі при умові подальшого розвитку навчальних програм англійською. Мова навчання як тема часом буває пов'язана із нерівністю доступу до освіти, із міркуванням, що місцеві студенти навчаються тільки за програмами національною мовою, а закордонні студенти мають зазвичай навчатися лише англійською. Нарешті, часто виникає суперечність між інтернаціоналізацією та місцевими спільнотами, де інтернаціоналізацію розглядають як самоціль, а не засіб для здійснення трьох ключових місій університету.

Інтернаціоналізація як невід'ємна частина мобільності завжди була одним із п'яти ключових пріоритетів Болонського процесу. І сьогодні її втілення стикається із новими реаліями і викликами, такими, як цифрове та комплексне навчання, демографічні зміни у студентському середовищі, імміграція, фінансові кризи, етнічні чи релігійні напруженості. Зростаючі націоналістичні тенденції всередині деяких країн (прикладом яких, можливо, є вихід Великої Британії з Європейського союзу) теж є одним із недавніх явищ, які впливають майже на всі аспекти інтернаціоналізації і які всі зацікавлені сторони повинні брати до уваги [13].

Можна ідентифікувати два основних парадокси в інтернаціоналізації вищої освіти сьогодні: «по-перше, ми можемо намагатись збільшувати інтернаціоналізацію та глобальне залучення до вищої освіти, але в багатьох країнах розвивається тенденція до ізоляції та внутрішньо-спрямованого націоналізму, що в результаті роз'єднує локальне та глобальне. По-друге, в той час, коли ми спостерігаємо зростання мобільності студентів в усьому світі, враховуючи певні виклики в США та Великій Британії, ця мільярдна індустрія досягає лише невеличкої студентської еліти, виключаючи 99% світової студентської спільноти» [14].

Спостерігається також зростаючий розрив між поняттям релевантності інтернаціоналізації в секторі вищої освіти та для нього, та останніми трендами у суспільстві до більшого концентрування в середину суспільств, що виражаються у анти-глобалістських та анти-інтернаціональних тенденціях. Можна говорити про парадокси між інтернаціоналізацією як енергійним просуванням до співробітництва і конкурентності; між інтернаціоналізацією як ключовою тенденцією у вищій освіті в усьому світі та націоналізацією як соціальним феноменом, що зростає усюди на планеті. Болонський процес має розглянути ці парадокси та пошукати їхнє розв'язання у наступний період свого розвитку [15].

Можна визначити декілька неправильних трактувань, в яких інтернаціоналізація вважається синонімом специфічної програмної та організаційної стратегії для просування інтернаціоналізації, тобто, засоби стають метою. Інші помилкові судження проголошують *більше навчання англійською*, додавання міжнародного предмета до програми вважають достатнім, більше залучення іноземних студентів, більше навчання за кордоном, більше партнерства. Натомість недостатньо мало оцінювання міжнародного та міжкультурного результатів навчання, усе задля кількісних результатів та показників, тоді як відсутнє фокусування на впливі та результатах якісних [13].

Основна помилковість у трактуванні поняття «інтернаціоналізація» у вищій освіті – в понятті «за кордоном». Майже без винятків у більшості національних та інституційних стратегіях мобільність студентів є явищем елітарним, оскільки спрямований лише на значну меншість студентів світу (1-2%), за винятком Європи (між 15 та 25%) та США (до 10%). Тобто, інтернаціоналізація явно не призначена для усіх студентів якщо відбувається не «вдома». Лейтмотивом руху в Європі «Інтернаціоналізація вдома» наприкінці 20 століття стало питання «Що із рештою 98%?», і хоча відсоток незадіяних зараз наближається до

80, питання є усе ще актуальним [16, с. 115].

25 років тому фокус політики інтернаціоналізації був майже виключно на мобільність студентів для отримання кредитів, - в Європі це, насамперед, програма Erasmus. Наприкінці 90-х р.р. виник рух, що наголошував на проблемі тих студентів, що не були мобільними (саме «Інтернаціоналізація вдома»). В той же час, в Австралії та Великій Британії, де високо цінували студентів із міжнародними дипломами, значну увагу приділили «інтернаціоналізації» навчальних програм [17]. Ці два підходи, що тісно пов'язані між собою, стали частиною порядку денного Європейської комісії та національних урядів і закладів вищої освіти по всьому світі. Однак, впровадження цих, без сумніву, позитивних ідей усе ще не найкраще.

Основною причиною є, мабуть, те, що усі випускники будуть проживати і працювати у глобалізованому світі як професіонали, учасники економіки та громадяни – соціальні та людські особистості. Потреби ринку праці у глобальних професіоналах та суспільства – у глобальних громадянах не може бути зав'язана лише на мобільність. Інтернаціональні, міжкультурні та глобальні навчальні результати є важливими елементами сучасних навчальних програм [18].

Відповідальне глобальне громадянство включає потребу розвитку соціальної свідомості та відчуття приналежності до глобальної спільноти; когнітивну справедливість; підтримку кафедр та викладачам у формуванні відповідального глобального громадянства. Освіта повинна розвивати більш інклюзивне розуміння знань з метою розбудови здатності вирішувати складні проблеми у локальному та глобальному контексті [19]. Це вимагає розробки навчальних планів та їхнього змісту, у які залучено численні та глобальні джерела знань, за допомогою яких студенти досліджують, як знання утворюють, розповсюджують, обмінюють та використовують у глобалізованому світі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ключовим принципом Болонського процесу стосовно вищої освіти є втілення найважливіших академічних цінностей, якими є автономія, академічна свобода, рівність та інтеграція. Основним інструментом втілення цих цінностей в світі є, без сумніву, мобільність та пов'язана із нею інтернаціоналізація. Однак, певні перешкоди виникають на шляху втілення цих ідей, частково об'єктивного, частково – суб'єктивного характеру. Це – комерціалізація вищої освіти, конкуренція, корупція, а також неправильне розуміння деяких положень Болонського процесу.

В країнах з-поза Європейського союзу інтернаціоналізацію часто сприймають як загрозу національним інтересам через імміграційні процеси, посилення навчання на англійській мові, називаючи її «мирною колонізацією». Але впоратись із цими проблемами та поглядами можна, забезпечуючи «інтернаціоналізацію вдома», тобто втілення програм міжнародного зразка, які призводять до отримання міжнародних дипломів та ступенів. Зробивши вищу освіту міжнародного зразка загальнодоступною, а не елітарною, можна також уникнути надмірних імміграційних потоків, а знання та навички спеціалістів із міжнародними дипломами використовувати у економіці власної держави, забезпечивши їм належне місце на ринку праці.

Список бібліографічних посилань

- O'Mahony J. Enhancing student learning and teacher development in transnational education. York, England: Higher Education Academy, 2014. 38 p.
- Postiglione G.A., Altbach P.G. Professors: The key to internationalisation. *International Higher Education*, 2013. (73). P. 11–12.
- Mau S., Mewes J. Horizontal Europeanization in Contextual Perspective: what drives cross-border activities within the European Union? *European Societies*, 2012. 14(1). P. 7–34.
- Matei L., Curaj A. Building an Integrated Higher Education System in Europe. Budapest: Central European University Press, 2014. 174 p.
- Knight J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 2004. 8(1). P. 5–31.
- Beelen J., Jones E. Redefining internationalisation at home. Bucharest, Romania: Bologna Researchers Conference, 2015. (59). P. 1–14.
- Hudzik J.K. Comprehensive internationalization. Institutional pathways to success. New York: Routledge. 2015. 300 p.
- Griga D., Hadjar A. Migrant Background and Higher Education Participation in Europe: The Effect of the Educational Systems. *European Sociological Review*, 2014. 30(3). P. 275–286.
- Teichler U. Bologna and student mobility: a fuzzy relationship. *The European Journal of Social Science Research*, 2019. 32:4. P. 429–449.
- Fundacja rozwoju systemu edukacji. *Oblicza Erazmusa+*. Podsumowanie programu 2014 – 2020. Tom I. Warszawa: Fundacja rozwoju systemu edukacji, 2020. 108 p.
- Warwick P., Moogan Y. J. A comparative study of perceptions of internationalisation strategies in UK universities. *A Journal of Comparative and International Education*, 2013. 43(1). P. 102–123.
- Hammond C.D. Internationalization, nationalism, and global competitiveness: a comparison of approaches to higher education in China and Japan. *Asia Pacific Education Review*, 2016. 17. P. 555–566.
- Green W., Whitsed C. Critical Perspectives on Internationalizing the Curriculum in Disciplines. Sense Publishers, 2015. 310 p.
- de Wit H. Internationalisation misconceptions. *International Higher Education*, 2011. (64). P. 6–7.
- Egron-Polak E., Hudson R. Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values: IAU 4th global survey. Paris: International Association of Universities, 2014. 146 p.
- Hauschildt K., Gwosc Ch., Netz N., Mishra S. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators, EUROSTUDENT V 2012-2015. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2015. 261 p.
- Leask B. Internationalising the curriculum. London: Routledge, 2015. 208 p.
- Jones E. Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money and Management*, 2013. 33(2). P. 95–104.
- Killick D. Developing the global student: Higher education in an era of globalization. London: Routledge, 2015. 224 p.

References

- O'Mahony, J. (2014). Enhancing student learning and teacher development in transnational education. York, England: Higher Education Academy.
- Postiglione, G.A. & Altbach, P.G. (2013). Professors: The key to internationalisation. *International Higher Education*, (73): 11–12.
- Mau, S. & Mewes, J. (2012). Horizontal Europeanization in Contextual Perspective: what drives cross-border activities within the European Union? *European Societies*, 14(1): 7–34.
- Matei, L. & Curaj, A. (2014). Building an Integrated Higher Education System in Europe. Central European University Press, Budapest.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1): 5–31.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalisation at home. Bucharest, Romania: Bologna Researchers Conference, 59: 1–14.
- Hudzik, J.K. (2015). Comprehensive internationalization. Institutional pathways to success. New York: Routledge.
- Griga, D. & Hadjar, A. (2014). Migrant Background and Higher Education Participation in Europe: The Effect of the Educational Systems. *European Sociological Review*, 30(3): 275–286.
- Teichler, U. (2019). *Bologna and student mobility: a fuzzy relationship*. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 32(4): 429–449.
- Fundacja rozwoju systemu edukacji (2020). *Oblicza Erazmusa+*. Podsumowanie programu 2014 – 2020. Tom I. Warszawa: Fundacja rozwoju systemu edukacji.
- Warwick, P. & Moogan, Y.J. (2013). A comparative study of perceptions of internationalisation strategies in UK universities. *A Journal of Comparative and International Education*, 43(1): 102–123.
- Hammond, C.D. (2016). Internationalization, nationalism, and global competitiveness: a comparison of approaches to higher education in China and Japan. *Asia Pacific Educational Review*, 17: 555–566.
- Green, W. & Whitsed, C. (Eds.) (2015). *Critical Perspectives on Internationalizing the Curriculum in Disciplines*. Sense Publishers. 310 p.
- de Wit, H. (2011). Internationalisation misconceptions. *International Higher Education*, 64: 6–7.
- Egron-Polak, E. & Hudson, R. (2014). Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values: IAU 4th global survey. Paris: International Association of Universities.
- Hauschildt, K., Gwosc, Ch., Netz, N. & Mishra, S. (2015). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators, EUROSTUDENT V 2012-2015. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Leask, B. (2015). Internationalising the curriculum. London: Routledge.
- Jones, E. (2013). Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money and Management*, 33(2): 95–104.
- Killick, D. (2015). Developing the global student: Higher education in an era of globalization. London: Routledge.

FUCHYLA Olena

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Lviv Polytechnic National University

BOLOGNA PROCESS: CHALLENGES OF INTERNALIZATION IN HIGHER EDUCATION

Summary. *Introduction.* It is clear that the most important concept of the Bologna Process is the implementation of the academic values (autonomy, academic freedom, equality and integrity) which have become core during the last 20 years of its existence. They are key principles for creating the atmosphere of faith and reliability among the higher education establishments. The necessity for sharing these principles in the European Union caused such approach of the Bologna Process as mobility and internalization as its consequent effect.

However, the idea of cultivating these principles and their implementation are different things. There are some obstacles prejudicing the success of the process, namely, commercialization of higher education, competition, corruption being only a part of many deviations from the honest and right practice that pose the obstacles to the process of students' and staff mobility. How to prevent these problems and how to monitor the positive or negative manifestation of them in EHEA are still actual questions in the 21st century, since universities should be the forefront of development the democratic culture of society.

The purpose of the article is to consider and analyze the issues of implementation of internalization to higher education on the basis of the concept of mobility of the modern Bologna process.

The methods of analysis, synthesis and comparison are used in the article.

Results. Having made the thorough investigation on Bologna process, the author has been revealed that internalization of higher education should be considered as the process focusing on the benefits for the society of this or that country rather than the quantitative characteristics of mobility. Mobility itself as well as internalization can be implemented "abroad" and "at home", by the students going physically to some other country, or being provided with necessary knowledge in their own one. This could be done (and is being done) by introducing similar credit and

degree curricula all over the world, including EU and non-EU countries. However, some obstacles like national movements occur and cause negative attitude towards the internalization, revealing the lack of understanding its core ideas. The idea of students' and staff mobility with the internalization as its part should be rethought and made clearer for those who still doubt its usefulness.

Originality. This research has been done for the first time with the use of original literature sources.

Conclusion. Having analyzed the results obtained, the author can conclude that the attitude to the mobility and internalization should be rethought in the modern reality. There are several misconceptions in these notions, where first of all the internalization is considered as a target and not a process. Other important failure in some non-EU countries seems to be the intensification of studying in English instead of a national language, since it creates the erroneous but real feeling of "colonial policy" and strengthens nationalization movements against active mobility and internalization.

Furthermore, internalization nowadays is still not accessible for the majority of university students, being expensive if providing "abroad". A good solution to the issue could be implementing it "at home", without moving to some other country. It would help develop national specialists with the ability to work everywhere in the world due to similarity of the syllabi and curricula, language skills acquisition and globalization of the labour market. At the same time, they can apply their knowledge and skills to practice in their own country, developing its economy according to the world rules and principles.

Keywords: Bologna process; higher education; mobility; internalization; European educational area; globalization; national policy.

Одержано редакцією 10.08.2021
Прийнято до публікації 24.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-51-57

ORCID: 0000-0003-4660-5083

КУКСЕНКО Сергій Іванович

кандидат історичних наук, доцент кафедри обліку та фінансів,
Черкаський державний бізнес-коледж
e-mail: kuksenko.si@gmail.com,

УДК 37.013.42:316.42(477)(045)

СУСПІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОЛЬ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Розглянуто становлення громадянської освіти, її правове забезпечення, сутність та ключові компетенції, намічено шляхи їх формування. Охарактеризовано основні моделі громадянської освіти в Україні.

Проаналізовано сучасні соціологічні дослідження правових і життєвих цінностей та уподобань громадян України. Визнано необхідним широке впровадження громадянської освіти, перетворення здобувачів освіти із об'єктів виховних впливів в суб'єкти навчальної взаємодії.

Запропоновано розглядати громадянську освіту не просто як окрему програму чи навчальний курс, а як своєрідний соціальний проект для всіх педагогів, навчальних закладів та системи освіти в цілому.

Визнано вирішальну роль освіти у зміні цінностей як окремих громадян, так і загальних суспільних цінностей.

Ключові слова: освіта; громадянська освіта; громадянське виховання; громадянська компетентність; громадянські цінності; громадянська позиція; європейське освітнє середовище.

Постановка проблеми. Перед освітою завжди ставиться завдання не лише передачі знань, а й формування лояльного/відданого ставлення до цінностей суспільства. Освітні системи країн Європейського Союзу важливу увагу приділяють формуванню у молоді компетентностей демокра-

тичної участі та громадянської активності, прагнення до власного успіху, ініціативності та особистої відповідальності. Суспільні цінності та орієнтири формуються протягом тривалого культурно-історичного розвитку під впливом різних факторів. Багаторічні дослідження виявили, що демократію не можна ввести в односторонньому порядку лише прийняттям Законів та рішень уряду без активної участі самих громадян. Демократичні Конституція та Закони залишаються недієвими та малоефективними в тих країнах, де несформовані відповідні суспільні цінності, громадяни яких не набули якостей високої відповідальності та участі у вирішенні спільних справ. Тому становлення загальної демократії та ефективних демократичних інститутів суспільства може бути ефективним лише за умови формування відповідних цінностей у громадян [1, с. 14–16].

Сьогодні стратегічною ціллю освіти нашої держави є не просто «знаюча людина», компетентний фахівець в тій чи іншій галузі, а й відповідальний та активний громадянин, який цінує і готовий відстоювати ідеали свободи, демократії та прав людини. Названі фактори, всебічна глобалізація та транснаціоналізація освіти, формування єдиного європейського освітнього простору створюють особливі виклики для України та спонукають до важливих змін в педагогічній теорії і практиці.

Проблематиці громадянської освіти (ГО), розробці методичних матеріалів та посібників для практичного її втілення присвячено роботи ряду авторів, серед них Р. Арцишевський, Т. Бакка, О. Батищева, П. Вербицька, І. Грязнов, О. Дьоміна, О. Кучер, Т. Ладиченко, В. Оржеховський, Т. Ремех, С. Рябов, О. Пометун, О. Сухомлинська. Проте, їх праці не вичерпують теми дослідження, яка в умовах постійних змін у суспільстві та освітній галузі залишається актуальною.

Метою статті є аналіз нормативної бази громадянської освіти, існуючих перешкод її ефективності, виокремлення педагогічних та суспільних умов посилення її успішності в умовах багатовекторних трансформацій різних сфер життя та гармонізації стосунків з європейським і світовим співтовариством.

Виклад основного матеріалу дослідження. Докорінна трансформація українського суспільства наприкінці ХХ ст. зумовила необхідність оновлення системи соціалізації громадян та потребу впровадження в освітній процес програм громадянської освіти. Більшість запропонованих у другій половині 1990-х рр. варіантів громадянознавчих програм і курсів було ініці-

йовано українськими громадськими організаціями у співпраці з науководослідними установами за підтримки міжнародних проектів та організацій з громадянської освіти. У цей період розроблено концептуальні підходи, методики та технології педагогічного впливу на процес соціалізації молоді, сформовано необхідну нормативну базу, проведено тренінги для викладачів, підготовлено програми та посібники.

Правове забезпечення громадянських демократичних цінностей освіти в Україні відображено в ряді нормативно-правових актів, прийнятих на державному рівні: Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про громадянство України». Прийнято Державну національну програму «Освіта: Україна ХХІ століття», Національну стратегію сприяння розвитку громадянського суспільства на 2016–2020 рр., Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Національну стратегію у сфері прав людини, Концепцію «Нова українська школа», Концепцію розвитку громадянської освіти в Україні, викладання курсу як окремої навчальної дисципліни включено в інваріантну частину навчальних планів загальноосвітніх закладів освіти.

Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. безпосередньо серед основних термінів ст.1 не містить тлумачення поняття «громадянська освіта». Проте у ст. 5 закріплює обов'язок держави створити умови для «здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина» [2, ст. 5]. Верховенство права, свобода та громадянська/ демократична політична культура визнані важливими принципами освіти в Україні. Освіта, відповідно до Закону, розглядається як цілісний процес навчання і виховання, завданням якого є «розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей». Ст.12 Закону визначає ключові компетентності, що відповідають меті та принципам освіти, і необхідні кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності як такі, що «пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей». Крім того, у Законі близькими до цілей ГО виділені такі наскрізні додаткові компетентності: «критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, ініціатив-

ність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми» [2, ст. 12].

Ці документи дають лише можливість впровадження програм і курсів ГО в освітній процес закладів освіти. Перешкодами ж для формування демократичних цінностей та активної громадянської позиції української молоді є існуючі суспільні цінності та орієнтири, які були сформовані в умовах тривалої відсутності власної держави та демократичних процедур вирішення будь-яких життєвих питань. Для аналізу наявних цінностей українського суспільства звернемося до соціологічних досліджень останніх років. Дослідження, проведене Інститутом Горшеніна у співпраці з Представництвом Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні та Білорусі «Українське суспільство та європейські цінності» (2017р.), свідчить, що у свідомості українців домінують цінності особистого благополуччя, такі як: здоров'я, успіх, достаток, щаслива сім'я, відсутність стресів, рідше – інтелектуальний і особистісний розвиток. На другому місці опинились пов'язані із ними цінності патерналістського спрямування: якісні та безкоштовні освіта і медицина, гідні пенсії, соціальні виплати, забезпеченість робочими місцями, співвимірні отримуваним доходам ціни, стабільність. І вже в останню чергу учасники дослідження згадують такі «європейські цінності»: верховенство права, демократія, свобода слова, чесність/ прозорість, прагнення надати рівні можливості усім громадянам тощо [3, с. 13].

Всеукраїнське опитування «Молодь України-2017», здійснене Центром «Нова Європа» та Фондом ім. Фрідріха Еберта спільно з соціологічною компанією GfK Ukraine «Українське «покоління Z»: цінності та орієнтири», засвідчило, що «демократія» не увійшла до переліку топ-3 найважливіших суспільних цінностей української молоді, натомість, до трійки увійшли економічний добробут громадян (28%), працевлаштування (21%) та безпека (16%) [4, с. 22]. Наші громадяни вважають, що для підвищення соціального статусу найбільш потужними ресурсами є «вміння іноді йти в обхід закону», наявність «впливових друзів», «заможних батьків», «впливових родичів» (у 5–6 разів важливішими в умовах України, ніж на Заході), а вагомість інтелекту у нас є майже вдвічі нижчою, ніж у країнах Заходу [5, с. 14–15]. Опитування, проведене Державним інститутом сімейної та молодіжної політики спільно з громадською організацією «Інститут молоді»

(2021 р.), свідчить, що для респондентів найціннішими є «право на гідний рівень життя» (78,4%), «право на життя» (77,6%), «право на безпечне життя і довкілля» (73,7%), «свобода вибору» (73,4%), «свобода думки і слова» (73,0%) та «право на охорону здоров'я» (71%). Найменш важливими є: «свобода зібрань» (34,0%), «право на участь у культурному житті» (33,2%) та «право на підприємницьку діяльність» (32,8%) [6].

Загальнонаціональне дослідження Фонду «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва спільно з соціологічною службою Центру Разумкова «30 років незалежності: які здобутки і проблеми зростання бачать українці й на що сподіваються у майбутньому» (2021 р.) *засвідчує високий рівень патерналізму та прагнення перекласти відповідальність за себе на державу*: лише 24% вважають, що більшість населення зможе прожити без опіки держави, а 65% – що це буде не під силу [7]. 54% респондентів переконані, що демократія є найбільш бажаною для України, а трохи більше 25% опитаних вважають, що потрібна «сильна рука». При цьому 72% впевнені, що сильний лідер має дотримуватись Закону та не може порушувати його [7]. Це свідчить про те, що учасники опитування мають вкрай невизначену думку у питанні демократії та автократії, одночасно підтримують протилежні за своєю суттю тези, що демонструє низький рівень розуміння їх сутності та підтверджує своєрідність українського суспільства, правосвідомість якого «містить у собі як демократичні цінності та настанови, так і певні позаправові норми, в тому числі тотальний правовий нігілізм» [8, с. 6].

Соціологічні дослідження свідчать також, що для більшості українців важливішими є цінності, пов'язані з забезпеченням потреб фізичного і психологічного комфорту та добробуту (виживання, здоров'я, любов). Згідно ієрархії піраміди потреб А. Маслоу вони відповідають потребам первинного (нижнього) рівня (фізіологічні та потреби безпеки). Патерналізм, низький рівень відповідальності за себе, концентрація на потребі «вижити» замість бажання «розвиватися» залишаються ще дуже поширеними. На жаль, прагнення до участі у спільних діях, партнерство, відповідальність (потреби належності і причетності), впевненість у собі, ініціативність, висока компетентність і конкурентоспроможність, повага до оточення (цінності вищих потреб визнання і самореалізації) ще недостатньо поширені. Крім того, учасники опитування, не дивлячись на декларування підтримки впровадження демократії та прихильності до європейського світогляду і цінностей як гідного ідеалу, у щоденній поведінці

схильні діяти всупереч заявам. Як підсумок, ми маємо дезорієнтацію суспільних цінностей та певний симулякр демократії.

Домінування цінностей патерналізму, безвідповідальності та безініціативності можна подолати, реалізуючи соціальні проекти, формуючи в молоді практичні навички захисту своїх інтересів та допомагаючи їм досягати в цьому успіху. Проте, здійснити це буде нелегко, оскільки ще мало педагогів самі володіють навичками захисту своїх прав і мало хто з них займає активну громадянську позицію. Тому, дуже важливим є, щоб у самих педагогів було позитивне ставлення до демократичних цінностей, активна життєва позиція. Адже лише той педагог, який сам є ініціативним та відповідальним громадянином, може сформувати у студентів відповідні громадянські компетентності та цінності демократії. Тому зростає запит на педагогів, які у роботі з молоддю мотивовані на «формування критичного мислення, підвищення пізнавальної активності, самостійності та стійкості у досягненні професійних та особистих цілей» [9, с. 62].

Маємо усвідомлювати, що реальні результати формування у молоді громадянськості, демократичних цінностей і відповідних компетентностей будуть залежати не лише від впровадження відповідних навчальних програм і курсів, а й від спільного впливу кожного педагога, викладацького складу в цілому, сім'ї та органів і посадових осіб державної влади, місцевого самоврядування, інститутів громадянського суспільства, ціннісних орієнтирів суспільства. При цьому ціннісно-формулюючий вплив освіти здійснюється як на окрему особистість, так і на суспільні цінності та орієнтири. З точки зору суспільства, потрібно сформувати спільність демократичних і відповідальних громадян, а з позицій окремої особистості – оволодіти цінностями демократії, громадянського суспільства та досвідом громадянської поведінки: мати активну життєву позицію, власну гідність, потребу дотримання і захисту прав людини, вміння конструктивно керувати емоціями, розв'язувати проблеми, робити усвідомлений вибір і нести відповідальність за свої дії, відстоювати власні права, не порушуючи прав інших, мати навички адаптації до змін і пошуку «згоди між різними культурами та прийняття їх глибоко вкорінених цивілізаційних відмінностей» [10, с. 50].

У сучасній педагогіці існують різні підходи до змісту і принципів ГО. Можна виділити три основні моделі ГО:

1. Етатистська, або державницька (формування відданих державі громадян, лояльних до діючої влади);
2. національно-орієнтована (пробудження національної свідомості, гордості за приналежність до певної нації, утвердження національного громадянства, навіть культивування провінціалізму та хуторянства та/ або, як крайній прояв, – зневажливого ставлення до представників інших націй);
3. ліберально-демократична (пріоритет природних прав та свобод людини, політичного громадянства, мультикультурності та навчання життю в полікультурному середовищі, формування особистої відповідальності за суспільні справи).

Розроблена в Україні нормативно-правова база, навчальні програми та навчально-методичні матеріали для закладів освіти віддають перевагу ліберально-демократичній моделі ГО з окремими фрагментами національно-орієнтованого виховання. Рекомендується ГО не обмежувати окремим аудиторним курсом, а організувати її на всіх рівнях навчально-виховного процесу. Патріотичне виховання в громадянському аспекті полягає не у формуванні відданості своїй державі та її лідерам, а цінностей демократичної Конституції та Права, визнанні рівності всіх перед Законом, спроможності відстоювати свої права в разі порушень та зловживань влади. Тому «важливою є проблема готовності українського вчителя до педагогічної діяльності в межах загальноєвропейського простору, що значною мірою залежить від здатності вчителя стати над національним контекстом, розвинути в собі європейську свідомість та індивідуальне відчуття моральної відповідальності в плюралістичному суспільстві» [10, с. 52].

Притаманний індустріальній епосі енциклопедичний підхід (надати знання) і традиційні методи (інформаційно-рецептивні та репродуктивні) навчання, спрямовані на передачу і запам'ятовування інформації сьогодні є малоефективними, адже інформація постійно оновлюється, а отримані знання старіють швидше, ніж відбувається природна зміна людських поколінь. Крім того, пасивний характер роботи здобувачів освіти за традиційної системи навчання стримує формування у них активної життєвої позиції і створює благодатний ґрунт для утвердження у молоді тоталітарного типу свідомості. Завдання ж ГО полягає не в тому, щоб дати лише знання про демократію і громадянство, а в формуванні цінностей і компетент-

ностей критичного мислення, ініціативи та творчості, розвитку навичок міркувати, ставити запитання, шукати власні відповіді, критично і всебічно аналізувати проблему, самостійно робити висновки, самореалізовуватися. Тому педагоги мають змістити акценти у своїй діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської, перетворитися з ретрансляторів знань в організаторів освітньо-пізнавальної діяльності, здійснювати спонукальну та фасилітаторську функцію. Здобувач освіти в результаті застосування відповідних методів і прийомів перетворюється з об'єкта освітніх впливів на суб'єкт освітньої взаємодії, посилюється розвивальна функція навчання.

Викладання курсу ГО як окремого предмета не дасть бажаного результату, якщо не буде підтримуватися всім освітнім процесом, демократичним середовищем у самому закладі освіти, соціальним партнерством з батьками та місцевою громадою. Молоді люди пізнають цінності та компетентності демократії не тільки на відповідних заняттях, але і на власному практичному досвіді, який не обмежується освоєнням даного курсу, а набувається при вивченні всіх навчальних дисциплін, в загальній атмосфері відносин в межах закладу освіти, способом вирішення важливих питань сім'єю, місцевою громадою, органами влади. Суттєвою перешкодою на шляху до ефективності ГО може бути розрив між «правильними знаннями» і повсякденною соціальною практикою – адже складно «вчити демократії» за умов її відсутності в реальному житті. Тому виникають питання щодо впливу на молодь фактів порушень правових норм, недостатньої демократичності керівництва навчальних закладів і місцевих громад.

Позитивні зміни, пов'язані з впровадженням ГО в загальноосвітній школі, можуть в деякій мірі також нівелюватися вилученням та/ або скороченням курсів суспільних дисциплін (політологія, соціологія, основи філософії) у закладах вищої освіти (ЗВО). Оскільки в значній мірі саме в ЗВО кристалізується формування громадянських рис особистості молоді (що пов'язано із віковими особливостями), то таке обмеження суспільно-громадянських дисциплін може знизити ефективність обов'язкового впровадження уроків ГО в початковій і середній школі. Тому, для закріплення формування громадянських компетентностей здобувачів освіти ЗВО необхідно при вивченні усіх навчальних дисциплін використовувати активні форми

навчання, залучати молодь до практичної участі в житті ЗВО, роботи органів студентського самоврядування, різноманітних проектів громадянської активності, волонтерського руху. Це сприятиме формуванню необхідної сутності громадянства – практичної діяльності, як от вміння висловлювати і аргументувати свої позиції, дискутувати, взаємодіяти з іншими членами суспільства, поважати і відстоювати власні права і права інших людей, проявляти ініціативність і творчість. Саме тому саму ГО (в широкому розумінні, а не як окрему програму чи навчальний курс) варто розглядати як своєрідний соціальний проект для всіх викладачів, навчального закладу та й системи освіти в цілому. Надзвичайно важливо, щоб самі педагоги, їх керівники були носіями демократичних цінностей, а їхня поведінка відповідала б теорії, якої навчають молодь. Демократичний устрій закладів освіти має стати моделлю відкритого громадянського суспільства і в поєднанні з позанавчальною та позааудиторною діяльністю є необхідною умовою формування громадянської компетентності, набуття молоддю досвіду демократичної поведінки та активної громадянської участі.

Впровадження програм ГО від дошкільних закладів через всю систему загальноосвітньої, професійної та вищої шкільної освіти до навчання дорослих впродовж усього життя, неінституціональної (неформальної) освіти, зорієнтованої на її організацію поза освітніми інститутами, використання ресурсів та засобів інформаційних технологій (формування моделі відкритого навчального середовища), різних форм дистанційного навчання (Prometheus і т. п.), потенціалу соціальних мереж (Facebook і т. п.), месенджерів (Telegram-канали і т. п.) підтверджені успішною практикою, можуть і мають стати важливими інструментами змін суспільної психології, зміцнення демократії, подолання розриву між цінностями, властивими сьогodнішньому українському суспільству, та цінностями європейської демократії. Освіта сприятиме зміцненню гармонічності відносин особа – суспільство – держава: громадяни зможуть набути компетентностей, норм і цінностей демократії, навчатися збалансовувати свої права та свободи з обов'язками та відповідальністю, держава матиме активних, відповідальних і добросовісних громадян, а суспільство – ефективну державу, здатну виконувати необхідні обов'язки перед суспільством і громадянином.

Висновки і перспективи досліджень.

Проаналізувавши основні моделі ГО та зміст нормативних документів, можна зробити висновок про переважання в Україні ліберально-демократичної моделі з фрагментами національно-орієнтованого виховання. Вважаємо, що ГО є синкретичним процесом, у якому вагому роль відіграють заклади освіти та педагоги, які, без перебільшення, визначають майбутнє кожної країни. Саме на них покладається обов'язок прищепити молоді цінності, пов'язані з ідеями демократії та прав людини, сформувати ключові компетентності, необхідні для повноцінної участі у демократичних процесах, навички критичного мислення, ініціативності, відповідальності. Тому ГО пропонуємо розглядати як своєрідний соціальний проект для всіх викладачів навчального закладу та і системи освіти в цілому. Подальше вивчення та глибокий аналіз ГО у демократичних країнах, досвіду впровадження в наших умовах сприятиме успішній її реалізації в Україні.

Список бібліографічних посилань

1. Вельцель К. Распутывание связей между культурой и институтами на примере эмансипации человечества. *Журнал социологии и социальной антропологии* [Санкт-Петербург], 2012. №4. С. 12–43.
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Українське суспільство та європейські цінності. *Звіт за результатами соціологічного дослідження Інституту Горшеніна у співпраці з Представництвом Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні та Білорусі*. Київ. 2017. 44 с. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/13570.pdf>.
4. Українське «покоління Z»: цінності та орієнтири. *Всеукраїнське опитування «Молодь України-2017», здійснене Центром «Нова Європа» та Фондом ім. Фрідріха Еберта спільно з соціологічною компанією GfK Ukraine*. Київ. 2017. 138 с. URL: http://neweurope.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Ukr_Generation_ukr_inet-2.pdf.
5. Цивілізаційний вибір України: парадигма осмислення і стратегія дії: національна доповідь [ред. кол.: С.І. Пирожков, О.М. Майборода, Ю.Ж. Шайгородський та ін.]. Київ: НАН України, 2016. 284 с.
6. Аналітичний звіт за результатами опитування щодо забезпечення прав і свобод громадян України, проведеного Державним інститутом сімейної та молодіжної політики спільно з ГО «Інститут молоді» з 18 лютого по 8 березня 2020 р. URL: <https://dismp.gov.ua/opytuvannia-shchodo-zabezpechennia-prav-i-svobod-hromadian-ukrainy/>.
7. 30 років незалежності: які здобутки і проблеми зростання бачать українці й на що сподіваються у майбутньому. *Загальнонаціональне дослідження, проведене Фондом «Демократичні ініціативи» імені Льва Кучеріва спільно з соціологічною службою Центру Разумкова з 29 липня по 4 серпня 2021 р.* URL: <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/30-rokiv-nezalezhnosti-i-aki-zdobutky-i-problemy-zrostannia-bachat-ukraintsi-i-na-shcho-spodivaiutsia-u-maibutnomu>.
8. Куksenко С. І. Правосвідомість і життєві цінності українського суспільства та європейських демократій. *Вісник Чернівецького факультету Національного університету «Одеська юридична академія»*, 2020. № 1. С. 3–7.
9. Лодатко Е.А., Мельник А.Б. Достижение профессиональной идентичности будущим учителем начальной школы как социально-педагогическая проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 2017. № 8. С. 61–68.
10. Десятков Т.М. Стратегічні напрями реформування педагогічної освіти і моделей модернізації управління освітою в зарубіжних країнах. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 2016. № 12. С. 49–56.

References

1. Veltsel, K. (2012). Untangling the Links Between Culture and Institutions on the Example of the Emancipation of Humanity. *Journal of Sociology and Social Anthropology* [St. Petersburg], 4: 12–43 [in Rus.]
2. On Education (2017). The Law of Ukraine No. 2145-VIII dated 05 September 2017. Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukr.]
3. Ukrainian Society and European Values (2017). *Report on the results of a sociological survey of the Gorshenin Institute in cooperation with the Representation of the Friedrich Ebert Foundation in Ukraine and Belarus*. Kyiv. 44 p. Retrieved from <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/13570.pdf> [in Ukr.]
4. Ukrainian "Generation Z": Values and Guidelines (2017). *All-Ukrainian survey "Youth of Ukraine-2017", conducted by "New Europe" Center and Friedrich Ebert Foundation together with the sociological company GfK Ukraine*. Kyiv. 138 p. Retrieved from http://neweurope.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Ukr_Generation_ukr_inet-2.pdf [in Ukr.]
5. Civilizational Choice of Ukraine (2016): The Paradigm of Understanding and Strategy of Action: a National Report [In S.I. Pirozhkov, O.M. Mayboroda, Yu. Zh. Shaygorodsky and others (Eds.)]. Kyiv: National Academy of Sciences of Ukraine, 284 p. [in Ukr.]
6. Analytical report on the results of the survey on ensuring the rights and freedoms of citizens of Ukraine, conducted by the State Institute of Family and Youth Policy together with the NGO "Youth Institute" from 18 February till 8 March 2020. Retrieved from <https://dismp.gov.ua/opytuvannia-shchodo-zabezpechennia-prav-i-svobod-hromadian-ukrainy/> [in Ukr.]
7. 30 Years of Independence: What Achievements and Problems of Growth the Ukrainians See and What They Hope for in the Future (2021). *The nationwide survey was conducted by the "Ilko Kucheriv Democratic Initiatives" Foundation together with the Razumkov Center sociological service from July 29 till 4 August 2021*. Retrieved from <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/30-rokiv-nezalezhnosti-i-aki-zdobutky-i-problemy-zrostannia-bachat-ukraintsi-i-na-shcho-spodivaiutsia-u-maibutnomu> [in Ukr.]
8. Kuksenko, S. (2020) Legal Awareness and Life Values of the Ukrainian Society and European Democracies. *Bulletin of the Chernivtsi Faculty of the National University "Odesa Law Academy"*, 1: 3–7 [in Ukr.]
9. Lodatko, E., Melnyk, A. (2017). Achieving Professional Identity by a Future Primary School Teacher as a Socio-Pedagogical Problem. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series*, 8: 61–68 [in Rus.]
10. Desyatov, T.M. (2016). Strategic Directions of Reforming Pedagogical Education and Models of Modernization of Education Management in Foreign Countries. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series*, 12: 49–56 [in Ukr.]

KUKSENKO Serhii

PhD in History, Associate Professor of Accounting and Finance Department,
Cherkasy State Business College

SOCIAL AND PEDAGOGICAL ROLE OF CIVIC EDUCATION IN THE CONDITIONS OF FORMATION OF THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

Summary. *Introduction.* The formation of a democratic society, the rule of law and the idea of the inadmissibility of its violation, the presence of active, responsible and tolerant citizens are important conditions for positive changes in our country. The formation of civic values and competencies of the individual is a topical issue of modern pedagogy, having extreme importance in the context of transformational changes that our society is undergoing.

Purpose. To analyse the normative base of civic education, existing obstacles to its effectiveness in Ukrainian realities, to formulate pedagogical and social conditions for strengthening the success of civic education in the context of multi-vector transformations of various spheres of life and harmonization of relations with the European and world community.

The Main Results of the Study. The author considers the formation of civic education, its legal support, essence, and key competencies and outlines the ways of their formation. The author characterises the main models of civic education in Ukraine and recognises the predominance of the liberal-democratic model with the inclusion of fragments of national-oriented education. The author analyses modern sociological researches of legal and life values and preferences of citizens of Ukraine: it is revealed that paternalism and values of primary (lower) level (such as the need of "survival") dominate over high-level values of development (recognition and self-realization). The author further recognises that it is necessary to widely implement civic education programs from

preschool institutions through the entire system of secondary, vocational, and higher schools to lifelong learning of adults and non-institutional (non-formal) education. It is important to develop teachers' positive attitude to democratic values, to transform students from the objects of educational influences into the subjects of educational interaction.

Originality and Scientific Novelty of Research Results. The author proposes to consider civic education not just as a separate program or training course, but as a social project for all teachers, educational institutions, and the entire education system.

Conclusions and Specific Suggestions of the Autho. Civic education is a syncretic process in which educational institutions and educators play an important role, and, without exaggeration, determine the future of each country. They have a duty to instill in young people the values associated with the ideas of democracy and human rights, to form the key competencies necessary for full participation in democratic processes, skills of critical thinking, initiative, and responsibility. Therefore, education plays a crucial role in changing the values of both individual citizens and the consolidated values of society.

Keywords: education; civic education; civic education; civic competence; civic values; civic stance; European educational environment.

Одержано редакцією 01.08.2021
Прийнято до публікації 16.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-57-62

ORCID 0000-0003-4782-1079

ХАРКІВСЬКА Алла Анатоліївна

докторка педагогічних наук, професорка, проректорка з науково-педагогічної роботи,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
e-mail: kharkivska_hgpa@ukr.net

ORCID 0000-0002-9323-6252

ХАРКІВСЬКИЙ Валерій Сергійович

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки,
Харківська медична академія післядипломної освіти,
e-mail: kharkivskiy.valeriy@gmail.com

УДК 37.015.31:[172.12+340]:159.947.23(045)

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ПРАВОВОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ – ПРОЦЕС ВІДРОДЖЕННЯ НАЦІЇ

Окреслюються шляхи нового погляду на сучасний процес виховання громадянської та правової відповідальності в особистості.

Наголошується на тому, що громадянське та правове виховання в Україні зумовлює процес відродження нації який сприяти формуванню соборності України, що є українською національною ідеєю. Автори приходять до висновку, що стати відповідальним активними громадянами, особистість має розвивати не лише знання й розуміння політичної та правової системи та інститутів, а й володіти такими навичками, як: формулювати, комунікувати й відстоювати власну думку, бути впевненими в собі, розвивати емпатію, бути готовими діяти чи утримуватися від необдуманих дій у ситуації невизначеності, співпрацювати з різними людьми, поважати себе й інших.

Ключові слова: виховання; громадянське виховання; правове виховання; культурологічний підхід; компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Із входженням України в новий період становлення всіх сфер соціального, економічного, політичного, духовного розвитку, коли відбувається відновлення державності, багатогранне відродження українського народу, активізується проблема громадянського, патріотичного, правового, духовного та морально-етичного виховання особистості. Громадянське та правове виховання в Україні зумовлює процес відродження нації який сприяти формуванню соборності України, що є українською національною

ідеєю, ґрунтуючись на нормативно-правових засадах незалежної країни. Процес становлення громадянського суспільства в Україні передбачає суттєву трансформацію світоглядних орієнтацій та самосвідомості сучасної особистості, який передбачає розбудову суверенної, демократичної, соціально орієнтованої держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організацію виховного процесу в закладах вищої освіти досліджували В. Айнштейн, А. Боденко, М. Боритко, І. Ільїнський, В. Кагерманьян, В. Лісовський, А. Мафтин, О. Пономарьов, К. Платова, та ін.; аналізу виховної діяльності педагога присвячені праці О. Дубасенко, Ж. Петрович, О. Столяренко; теоретичні основи виховання та методики виховної роботи висвітлені в наукових розвідках А. Капської, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського. На сучасному етапі розвитку освіти відомо, що проблема громадянського та правового виховання досліджувалась у різних аспектах, зокрема концептуальні засади національного виховання висвітлюються в працях М. Євтуха, П. Ігнатенка, В. Ільченко, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, Р. Сопівника, О. Сухомлинської та ін.; теоретичні основи виховання та методики виховної роботи висвітлені в наукових розвідках А. Капської, В. Сухомлинського, Н. Щуркової. Відповідальність як необхідну якість майбутніх фахівців досліджували Н. Борейко, О. Романовський та інші. Однак, незважаючи на увагу дослідників до цієї проблеми, слід зазначити, що сьогодні потребує вирішення багатоаспектних питань які виникають у процесі громадянського та правового виховання.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні думки, про те, що громадянське та правове виховання в Україні зумовлює процес відродження нації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування громадянської позиції особистості, її національної самосвідомості, ціннісної свідомості, турбота про соціальне благополуччя, духовно-моральне та фізичне здоров'я є загальною турботою освітян, наукового й педагогічного співтовариства, батьків, культурних, громадських організацій, установ охорони здоров'я, тобто всіх, хто не байдужий до майбутнього молодого покоління.

У зазначеному контексті особливої значущості набуває освіта, яка впродовж життя виокремлюється, як морально-етична, політична і соціальна цінність цивілізаційного світу й визначає правильний вектор для подальшого розвитку суспільст-

ва. Освіта покликана окультурювати сучасний світ, людину.

Необхідно наголосити, що освіта спрямована на формування знань про права й обов'язки людини і тісно пов'язана з формуванням соціально-політичної компетентності особистості у суспільній сфері. Вона базується зокрема на таких принципах, як:

- принцип гуманізації та демократизації виховного процесу, що передбачає рівноправність учасників педагогічної взаємодії, їх взаємоповагу, що викликає позитивну відкритість до сприйняття громадянських цінностей: щирості, доброти, справедливості, співчутливості, милосердя тощо;

- принцип орієнтації змісту виховання на розвиток соціальної активності молоді зумовлений суспільною природою більшості професій, необхідністю віддавати людям свої знання, духовний досвід, фізичні та моральні сили. Висока самовіддача фахівця в поєднанні з розумінням ним своєї особистої відповідальності за долю кожної людини, її духовний і творчий потенціал можуть бути сформовані на підставі розвитку й закріплення в особистості здібностей до співпереживання;

- принцип комплексності та міждисциплінарної інтегрованості, який передбачає налагодженість у громадянському вихованні тісної взаємодії та об'єднання освітнього й виховного процесів;

- принцип самоактивності й саморегуляції який сприяє розвитку суб'єктних характеристик, формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень, що поступово виробляє громадянську позицію особистості;

- принцип системності, згідно з яким процес громадянського виховання зумовлюється гармонійністю розвитку взаємопов'язаних новоутворень у структурі особистості;

- принцип інтеркультурності, що передбачає інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру;

- принцип культуровідповідності, який передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, що забезпечують духовну єдність, наступність та спадкоємність поколінь тощо.

Реалізація вищезазначених принципів передбачає, що у процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості відкритої до інших культур, ідей та цінностей, яка здатна зберігати свою національну ідентичність, усвідомлювати національну

культуру як невід'ємну складову культури світової.

Громадянське виховання проходить ряд етапів, протягом яких поступово ускладнюються, урізноманітнюються зміст та напрями розвитку тих утворень, котрі загалом складають цілісну систему характеристик процесу утворення громадянських чеснот особистості. Зазначений процес є безперервним, який триває протягом усього життя людини.

Традиційне розуміння терміна «виховання», як визначає А. Кузьмінський, зводиться до чотирьох підходів [1]: широкий соціальний – вплив на людину всієї дійсності – соціуму; широкий педагогічний – цілеспрямована діяльність, що охоплює весь освітній процес; вузький педагогічний – спеціальна педагогічна робота; ще більш вузький – вирішення завдань, направлених на формування морально-вольових якостей, художніх уявлень і смаків.

Аналогічної думки дотримується І. Підласий, який стверджує, що виховання у широкому розумінні означає весь процес усебічного розвитку особистості, включаючи навчання і спеціальну виховну роботу з формування соціальних і різноманітних духовних відносин, а у вузькому – формування ідеологічних, соціальних, моральних і естетичних відносин [2, с. 82]. В українському педагогічному словнику С. Гончаренка зазначається, що виховання – «це процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів» [3, с. 53].

На сучасному етапі розвитку освіти відомо, що проблема громадянського виховання досліджувалась у різних аспектах, зокрема, концептуальні засади національного виховання висвітлюються в працях М. Євтуха, П. Ігнатенка, В. Ільченко, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, Р. Сопівника, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін.; взаємозв'язку естетичного та морального виховання розглянуто В. Вербицьким, М. Левчуком, Г. Пустовіт, М. Сметанським, І. Сопівник та ін.; визначення наукової екогуманітарної парадигми подається в працях В. Вербицького, Ю. Пелеха, В. Скутіної та ін.; теоретичні основи виховання та методики виховної роботи висвітлені в наукових розвідках А. Капської, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, Н. Щуркової; педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи у вишах вивчали О. Винославська, Т. Куриленко, Г. Пономарьова, Т. Степурата, Г. Шевченко та ін.; організація виховного процесу в

закладах вищої освіти досліджена В. Айнштейном, Л. Боденко, М. Боритко, І. Ільїнським, О. Пономарьовим, В. Фортунатовим та ін.

Отже, виховання – ключовий чинник загальної культурної політики, що проводиться державою у тісній співпраці з громадськістю.

Однак, незважаючи на увагу дослідників до цієї проблеми, слід зазначити, що сьогодення потребує вирішення багатоаспектних питань, які виникають у процесі громадянського виховання.

Вирішення питань які виникають у процесі громадянського виховання регулюється такими нормативно-правовими документами, зокрема правові основи громадянської освіти в Україні закладені у Конституції України, Законі України «Про освіту», Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016 – 2020 роки, затвердженій Указом Президента України від 26 лютого 2016 р. № 68, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки, затвердженій Указом Президента України від 13 жовтня 2015 р. № 580, Національній стратегії у сфері прав людини, затвердженій Указом Президента України від 25 серпня 2015 р. № 501. Із прийняттям нового Закону України «Про освіту» та з урахуванням Указу Президента України від 1 грудня 2016 р. № 534 «Про пріоритетні заходи щодо сприяння зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадськості у цій сфері», плану заходів щодо зміцнення національної єдності, консолідації українського суспільства та підтримки ініціатив громадськості у зазначеній сфері, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 21 березня 2018 р. № 179, виникла необхідність визначення конкретних кроків на шляху формування громадянської освіти в Україні.

З прийняттям нового Закону України «Про освіту» поняття громадянської освіти отримало нормативне визначення, держава створює умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина.

Аналіз законодавчої бази, дисертаційних досліджень, наукових статей, матеріалів науково-практичних та науково-методичних конференцій та симпозіумів дозволив дійти висновку, що незважаючи

на значну увагу дослідників до цієї проблеми, нині бракує фундаментальних досліджень, у яких було б обґрунтовано виховання громадянської відповідальності у особистості.

Очевидно, що головним пріоритетом розвитку суспільства в новому столітті повинна стати людина з високим рівнем сформованості відповідальності, як єдина, гармонійна складова соціуму.

Аналіз науково-методичної літератури визначив, що поняття «відповідальність» розглядалось у різних науках, в різні історичні періоди, так у античній філософії першим хто звернувся до пізнання людини був Сократ, він донести до влади Афін того часу, що кожна людина має право на власні переконання та спрямовуватись до вищої істини [4, с. 76–79]. Аристотель пов'язував відповідальність з «добровільністю» і «спонтанністю», як незалежність прийняття рішень. У Аристотеля можна зустрічається поняття доброчесності в яке він вкладає намір особистості діяти з точки зору моральних принципів [5]. Основними розробками німецького філософа Іммануїла Канта, мислителя була теорія пізнання, у межах якої він працював над сутністю свободи та її відображень. У своїх працях Кант торкається до питань: відповідальності людини; соціальних рамок управління над суспільством; права на розпорядження своїм життям і так далі.

У психології вчений А. Маслоу характеризує відповідальність як якість яка формується досить індивідуально і має суб'єктивний характер.

Н. Драгомирецька і І. Матвеєнко зазначали, що «категорія «відповідальність» має багаторівневий характер: з одного боку, – індивідуалізований характер стосується єдності теорії та практики, не має досить чітких та об'єктивних критеріїв, а з другого – це характеристика результатів діяльності суб'єктів державного управління. Ця категорія тісно пов'язана з іншою – «активність». Остання характеризується тим, що переходить із потреби в діяльність та додає їй певне «забарвлення». Активність має і координуючу роль. Вона виступає мірою відповідальності та побудови тих взаємодій, які передбачає розвинуте громадянське суспільство. Може виступати одним із критеріїв оцінки рівня розвитку громадянського суспільства» [6, с. 258]. Звідси випливає, що поєднання загальної відповідальності особистості та її активності є громадянською відповідальністю.

Ф. Гайдер виділяє декілька стадій відповідальності:

1) генералізована відповідальність (відповідальність за дії, у яких особистість брала участь);

2) власна відповідальність (відповідальність за власні дії);

3) диференційована відповідальність (відповідальність за будь-який передбачуваний результат дії);

4) усвідомлена відповідальність (відповідальність не тільки за свої дії, але й за вплив, який вони надають зовнішнім факторам);

5) повна відповідальність (при якій особистість повністю відповідальна за протікання дії, незалежно від результату) [7].

У педагогіці феномен відповідальності розглядається досить широко, що кожна людина в своєму житті за щось відповідає, це може бути: сім'я, робота, громадська діяльність тощо.

Цікавою є думка дослідниці І. Сопівник, яка у своїй монографії присвяченій теоретичним і практичним засадам формування моральної відповідальності сільської молоді, розкрила суть і структуру відповідальності, проаналізувала види відповідальності, обґрунтувала педагогічні умови та технологію формування моральної відповідальності молоді, яка проживає у сільській місцевості. Під професійною відповідальністю особистості авторка розуміє «складне психологічне утворення, що передбачає свідомий вибір професійної діяльності, яка відповідає особистісним характеристикам індивіда (інтелектуальним, ціннісним, волевим, характерологічним), які дозволяють їй свідомо і відповідально виконувати свої професійні та особистісні обов'язки у трудовому колективі, передбачати наслідки професійної діяльності в умовах сталого розвитку, беручи на себе відповідальність за якість і безпеку виробленої продукції чи наданих послуг перед собою, колективом, споживачами, суспільством» [8, с. 62].

Зазначаємо, що громадянська та правова відповідальність – це добровільна, активна участь у суспільному житті громади спираючись на нормативно-правові документи. Із цих міркувань саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й вдосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства.

Очевидно, що процес виховання громадянської та правової відповідальності повинен бути невід'ємною складовою всього освітнього процесу та орієнтуватися на духовні цінності українського народу, загальнолюдські цінності, зокрема морально-

етичні та соціально-політичні. Вищезазначений процес має ґрунтуватися на цінностях активної життєвої позиції, особистої ефективності, істини, правдивості та критичного мислення, взаємоповаги, відкритого спілкування та ефективною співпраці, прав людини та спільного захисту цих прав. Варто зазначити, що виховувати високоморальну, духовну особистість з сформованими цінностями, потребами, установками слід зі здійсненням культурологічного підходу. Більшість дослідників розглядає значення культурологічного підходу у вихованні саме в подоланні явищ дегуманізації в освіті. У словнику поняття «культурологічний підхід» тлумачиться як конкретно-наукова методологія пізнання й перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, що відбувається в культуровідповідному середовищі, усі компоненти якого наповнені людським сенсом і слугують людині, яка вільно репрезентує власну індивідуальність, спроможність до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей [9]. Аналіз вищезазначеного підтверджує той факт, що культурологічний підхід спрямовує виховання громадянської та правової відповідальності в особистості на пошук духовних, моральних цінностей, інтегрує їх культуру, наукові знання й духовний досвід.

Значне місце у змісті громадянського виховання посідає формування культури поведінки особистості, що виявляється у сукупності сформованих соціально значущих якостей особистості, заснованих на нормах моралі, закону, вчинків людини. Культура поведінки виражає, з одного боку, моральні вимоги суспільства, закріплені в нормах, принципах, ідеалах закону, а з іншого – засвоєння положень, що спрямовують, регулюють і контролюють вчинки та дії людини.

Отже, у процесі виховання в особистості громадянської культури важливу роль відіграють всі ланки системи освіти загалом і громадянська освіта та виховання, зокрема, особливо у суспільстві перехідному, де вони не тільки підтримують, а й закладають основи демократичної ментальності, формують у громадян ідеї та поняття про права і обов'язки людини, виховують здатність до критичного мислення, уміння відстоювати свої права, інтереси, переконання, усвідомлювати свої обов'язки та виявляти толерантність до поглядів іншої людини, керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами. Очевидно, що у сфері виховання людини вагомим

є компетентнісний підхід. Основна ідея компетентнісного підходу до виховання – це засіб становлення оптимальної життєвої стратегії особистості, отже, виховання має не просто декларуватися рівноправною складовою освітнього процесу.

Формування громадянських компетентностей має пріоритетне значення. Очевидно, що у сфері виховання людини вагомим є компетентнісний підхід. Основна ідея компетентнісного підходу до виховання – це засіб становлення оптимальної життєвої стратегії особистості, отже, виховання має не просто декларуватися рівноправною складовою освітнього процесу.

Визначаючи стратегії розвитку виховання О. Глузман виокремив й узагальнив основні ідеї компетентнісного підходу [10, с. 51–61]: компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки освітяни завжди орієнтувалися на віднайдення узагальнених способів діяльності; компетентністю не протиставляється знанням, умінням, навичкам, нею вони охоплюються, хоча не є їх простою сумою; компетентність охоплюється не тільки когнітивна й операціонально-технологічна складові, а й мотиваційна, етична, естетична, соціальна, поведінкова, до того ж результати навчання, система ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Із вищезазначеного зрозуміло, щоб стати відповідальним активними громадянами, особистість має розвивати не лише знання і розуміння політичної та правової системи та інститутів, а й володіти такими навичками, як: формулювати, комунікувати й відстоювати власну думку, бути впевненими в собі, розвивати емпатію, бути готовими діяти чи утримуватися від необдуманих дій у ситуації невизначеності, співпрацювати з різними людьми, поважати себе й інших. Зазначений процес вимагає докорінно нових підходів до виховного процесу в аспекті проблеми дослідження, адже успішне виховання громадянина вимагає не лише знань та критичного розуміння себе і світу, а й отримання особистого досвіду участі у громадському житті, у взаємодії з іншими на засадах поваги і рівності, відповідальності за спільну справу, мирного вирішення конфліктів. На сучасному етапі розвитку суспільства важливе значення надається процесу виховання в особистості відповідального ставлення не лише до себе, професії, а й до держави. Зазначене можливо лише за умови формування соціальної активності особистості на

основі соціальних умінь: готовність до участі у процесах державотворення, готовність взяти на себе відповідальність; здатність розв'язувати конфлікти у відповідності з демократичними принципами, здатність до самостійного життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей.

Список бібліографічних посилань

- Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.
- Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навч. посібник. Київ: Україна, 1998. 343 с.
- Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
- Пеннер Р.В. Размышления различных философов о свободе человека. *Вестник Курганского государственного университета*, 2012. С. 76–79.
- Пархоменко Р.Н. Генезис идеи свободы в западноевропейской философии. *Философская мысль*, 2012. № 4. С. 179–210.
- Драгомирецька Н., Матвеевко І. Громадянська відповідальність як віддзеркалення розвитку громадянського суспільства. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*, 2009. №1. С. 257–268. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2009_1_34
- Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.07. Київ: Інститут педагогічної і психологічної професійної освіти АПН України, 1997. 410 с. 220.
- Сопівник І.В. Виховання моральної відповідальності сільської молоді: монографія. Київ: Компрінт, 2014. 352 с.
- Культурологічний словник [О.В. Антонюк та ін.; за ред. В.І. Рожка, О. В. Антонюка]. Київ: НМАУ, 2011. 463 с.
- Глузман О.В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*, 2009. № 2. С. 51–61.

References

- Kuzminsky, A.I. (2005). Higher school pedagogy: textbook. way. Kyiv: Knowledge. 486 p.
- Podlasy, I.P. (1998). Diagnosis and examination of pedagogical projects: a textbook. Kyiv, Ukraine. 343 p.
- Goncharenko, S. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybid. 375 p.
- Penner, R.W. (2012). Reflections of various philosophers on human freedom. *Bulletin of Kurgan State University*: 76–79.
- Parkhomenko, R.N. (2012). The genesis of the idea of freedom in Western European philosophy. *Philosophical Thought*, 4: 179–210.
- Drahomyretska, N., Matveencko, I. (2009). Civic responsibility as a reflection of the development of civil society. *Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine*, 1: 257–268. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2009_1_34
- Savchin, M.V. (1997). Psychological bases of development of responsible behavior of the person: Theses of Doctor Dissertation in Psychology. Kyiv: Institute of Pedagogical and Psychological Vocational Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 410 p.
- Sopivnyk, I.V. (2014). Education of moral responsibility of rural youth: a monograph. Kyiv: Comprint. 352 p.
- Cultural Dictionary (2011). [In A.V. Antonyuk and others]. Kyiv: NMAU. 463 p.
- Gluzman, O.V. (2009). Basic competencies: the essence and significance in the life success of the individual. *Pedagogy and Psychology*, 2: 51–61.

KHARKIVSKA Alla

Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-rector for scientific and pedagogical work, Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council

KHARKIVSKIY Valery

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, Philosophy and Language Training, Kharkiv Medical Academy of Postgraduate Education

EDUCATION OF CIVIL AND LEGAL RESPONSIBILITY OF THE MODERN PERSONALITY – THE PROCESS OF NATIONAL REVIVAL

Summary. The article outlines the ways of a new look at the modern process of education of civil and legal responsibility in the individual. It is emphasized that civic and legal education in Ukraine determines the process of nation revival, which will contribute to the formation of the unity of Ukraine, which is the Ukrainian national idea. The educational process is an integral part of the entire educational process which is focused on the spiritual values of the Ukrainian people (national identity, identity, dignity, catholicity, will), universal values, including moral and ethical (dignity, honesty, justice, respect for the institution). care, respect for life, respect for oneself and other people) and socio-political (freedom, democracy, cultural diversity, respect for native language and culture, patriotism, respect for the environment, respect for the law, solidarity, responsibility). It is proved that the education of civil and legal responsibility of modern personality in higher education institutions should be based on culturological (directs the education of civil and legal responsibility in the individual to search for spiritual, moral values, integrates their culture, scientific knowledge and spiritual experience) and competence (directs to formation of the optimal life strategy of the individual, therefore, education should not just be

declared an equal component of the educational process.) approaches. The authors conclude that to become a responsible active citizen, a person should develop not only knowledge and understanding of the political and legal system and institutions, but also have such skills as: formulate, communicate and defend their own opinion, be confident, develop empathy, be ready to act or refrain from reckless actions in a situation of uncertainty, to cooperate with different people, to respect yourself and others. This process requires radically new approaches to the educational process in terms of research, because the successful education of citizens requires not only knowledge and critical understanding of themselves and the world, but also personal experience of participation in public life, in interaction with others on the basis of respect and equality for a common cause, peaceful resolution of conflicts.

Keywords: education; civic education; legal education; principles; culturological approach; competency approach.

Одержано редакцією 01.08.2021
Прийнято до публікації 22.08.2021

ПОПОВА Ганна Василівна

доцент кафедри менеджменту,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
email: annapopova7146@gmail.com

ORCID 0000-0001-9008-2051

ДЕРКАЧ Ольга Тимофіївна

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: od81130@gmail.com

УДК 378.147:373.3.011.3-051.3:502/504(045)

**СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Актуалізовано питання формування екологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, виходячи з глобальних порушень світової еко-системи, знецінення значущості збереження природного середовища, його ресурсів, ролі в житті та збереженні здоров'я людей.

Наголошено, що сталий розвиток суспільства передбачає визначення ціннісних пріоритетів встановлення відповідальності кожного окремого громадянина і суспільства загалом за наслідки екологічної діяльності з метою збереження та захисту екології.

Установлено важливість неперервної екологічної освіти, зокрема в педагогічних освітніх закладах, що здійснюють підготовку вчителів для нової української школи, особливо її початкової ланки.

Проаналізовано стан розробленості поняття «екологічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи» у науковій літературі та з'ясовано, що його тлумачать: як інтегральну якість особистості, що вміщує її екодоцільні характеристики, властивості; як результат екологічної освіти, що інтегрує відповідні знання, вміння, навички, які є підґрунтям формування мислення, свідомості, світогляду особистості; як професійної готовності до екологічної педагогічної діяльності.

Досліджено контекстуально споріднені поняття «екологічна свідомість», «екологічна культура» та встановлено їхній взаємозв'язок: екологічна компетентність виявляється у предметно-практичній еко-діяльності особистості; екологічна культура є духовним орієнтиром еко-поведінки людини; екологічна свідомість є складовою відповідної компетентності та найвищим проявом культури особистості.

Визначено екологічну компетентність майбутнього вчителя початкової школи, як інтегративне утворення його особистості, що об'єднує знання, вміння, навички природозбережувальної діяльності, виявляється в усвідомленому ціннісному ставленні до розв'язання проблем охорони і захисту довкілля, дозволяє формувати екологічно доцільні моделі поведінки у відповідних ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення, нести відповідальність за їх наслідки перед собою, своїми учнями та суспільством. З'ясовано, що сформована екологічна компетентність вчителя початкової школи виявляється в розвиненій емоційно-вольовій, мотиваційно-

ціннісній сферах його особистості, у здатності до рефлексії, що засвідчує його професійну готовність до здійснення педагогічної еко-діяльності, моральну і соціальну зрілість фахівця.

Ключові слова: заклад вищої освіти, учитель, початкова школа, екологічна культура, екологічна свідомість, екологічна компетентність.

Постановка проблеми. У світі сучасних світових тенденцій стрімкого розвитку науково-технічного прогресу спостерігається погіршення екології, зокрема забруднюється навколишнє середовище, вичерпуються природні ресурси, девальвують цінності екологічної свідомості, мислення та культури населення. У таких умовах надзвичайно гостро постає проблема гармонізації відносин між суспільством і природою, формування ціннісного ставлення спільноти до збереження довкілля, усвідомлення його значущості в житті та збереженні здоров'я кожної людини. Сталий розвиток суспільства передбачає становлення аксіологічних пріоритетів відповідальності кожного громадянина й людства загалом за наслідки власних еко-дій та їх впливу на стан і майбутнє світової цивілізації.

Формування екологічно свідомої особистості відбувається під впливом батьків, близького оточення, в процесі здобуття освіти тощо. Саме особистість педагога, з високим рівнем екологічної свідомості, культури, компетентності є взірцем для наслідування учнями зразків екологічно доцільної поведінки та тим фахівцем, що прищеплюватиме їм дбайливе ставлення до природних ресурсів, цінність збереження власного здоров'я і захисту навколишнього середовища. Отже, формування екологічної компетентності майбутніх учителів стає одним з пріоритетних завдань вищої педагогічної освіти для забезпечення сталого розвитку суспільства.

У Концепції екологічної освіти в Україні наголошується про важливість її неперервності, зокрема в освітніх закладах на різних рівнях – від дошкільної до післядип-

ломної. Важлива роль відводиться закладам вищої педагогічної освіти у формуванні екологічної культури майбутніх учителів, які мають опанувати методику природозбережувальної виховної роботи зі школярами, що особливо важливо в початковій школі [1].

Водночас, завдання формування екологічної компетентності майбутніх учителів зумовлено реформуванням системи загальної середньої освіти, що регулюється низкою законодавчих та нормативних документів: концепція Нової української школи (2016), Закон України «Про освіту» (2017), Державний стандарт початкової освіти (2018), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). Однією серед десяти ключових компетентностей нової української школи визначено екологічну грамотність і здорове життя, що виявляється в умінні розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в межах сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя й здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [2]. Саме нова українська школа, особливо її початкова ланка потребує професійно компетентних вчителів, здатних сформувати в учнів основи свідомого відповідального ставлення до природи, ціннісного, бережливого відношення до її ресурсів, почуття дбайливості та постійної турботи про чисте довкілля. Тож, фахова підготовка майбутніх вчителів початкової школи має забезпечувати формування в них екологічної культури, нових моделей екологічного мислення та діяльності.

У колі уваги наукової спільноти дотепер постають питання професійної підготовки вчителів (О. Акімова, Н. Волкова, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, А. Коломієць, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Г. Тарасенко, В. Шахова та ін.); формування екологічної компетентності, культури майбутніх вчителів, зокрема початкової школи в закладах вищої освіти (І. Бузенко, А. Варениченко, В. Коваль, В. Мелаш, А. Шевантаєва та ін.). Попри пильну увагу науковців до порушеної проблеми, окремі її аспекти залишаються маловивченими, зокрема більш детального опрацювання потребують питання уточнення сутності екологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутнісних характеристик екологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наразі в Україні кардинально змінилися підходи щодо визначення квалі-

фікаційних вимог до випускників педагогічних вишів, виходячи з основних положень компетентнісного підходу, який слушно вважають інноваційним засобом, що сприяє підвищенню якості освіти, оновленню її змісту та модернізації відповідно європейським освітнім стандартам [3, с. 109]. Сучасна екологічна освіта також зазнала принципових змін, спрямованих на формування сукупності особистісних якостей, які дозволяють свідомо застосовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності, тобто мова йде про компетентність особистості. У Законі України про вищу освіту поняття «компетентність» визначено як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [4].

На думку деяких науковців «екологічна компетентність» є інтегративним утворенням, яке містить низку властивостей та якостей особистості. Так, І. Бузенко розкриває екологічну компетентність майбутніх учителів як комплексну якість, що пов'язана не лише з підготовленістю і здатністю вчителя до практичного вирішення екологічних завдань, а й наявністю у нього особистісних якостей у поєднанні з необхідним запасом знань та умінь ефективно діяти в проблемних ситуаціях [5, с. 108].

Ю. Шапран визначив екологічну компетентність як інтегративну якість високомотивованої особистості, що виявляється в рівні її екологічної освіти, готовності до реалізації особистісного потенціалу під час творчої педагогічної діяльності, удосконаленні набутого досвіду та прагненні до безперервної самоосвіти. Серед сутнісних ознак екологічної компетентності студентів автор відзначив їхні ціннісні орієнтації, мотивацію до здійснення екологічно спрямованої діяльності, володіння системою екологічних знань і досвідом природоохоронної діяльності, здатність до комунікативної взаємодії у сфері екологічної діяльності, прагнення до професійного удосконалення й особистісного саморозвитку впродовж життя [6].

На думку В. Молодиченко та ін. дослідників екологічна компетентність синтезує особистісні якості, творчі здібності, знання, уміння, індивідуальний досвід, цілісність яких забезпечує здатність людини вмотивовано будувати власну життєдіяльність у гармонії з навколишнім середовищем, суспільними, особистісними потребами й цінностями, усвідомлюючи власну відповідальність за вплив своєї професійної та побутової діяльності на довкілля. Екологічна

компетентність ґрунтується на суб'єктних цінностях, смислах, переконаннях, знаннях, уміннях, вольових якостях особистості та ситуативно виявляється в практичній діяльності. Екологічно компетентна людина прагне до відповідального розв'язання життєвих ситуацій та будує власне життя на основі пріоритетності цінностей збереження довкілля [7, с. 13].

Низка авторів, визначаючи досліджуване поняття, акцентують на значущості екологічної освіти, в процесі здобуття якої опановуються знання, уміння, навички, що створюють підґрунтя для формування відповідного мислення, свідомості та світогляду особистості.

Так, Н. Баюрко, стверджує, що екологічно компетентна особистість володіє системою екологічних знань, здобутих у процесі навчання, в єдності з уміннями та навичками адекватно діяти у відповідних життєвих ситуаціях, передбачати та прогнозувати наслідки своєї діяльності у навколишньому середовищі. Дослідниця розглядає екологічну компетентність як важливу особистісну якість, складову професійної компетентності майбутніх учителів, що включає сукупність екологічних знань, уявлень, поглядів, переконань, ідеалів, моральних оцінок студентів відносно навколишнього середовища, природи загалом, які інтегруються в особистісну систему екологічних цінностей, що визначають напрям життя та діяльності особистості майбутнього педагога [8, с. 108].

І. Котяш розуміє екологічну компетентність вчителя початкових класів як індивідуальну характеристику ступеня відповідності особистості вимогам екологічної освіти: рівню сформованості у здобувачів освіти знань, умінь і навичок, спрямованих на формування екологічної свідомості, мислення та світогляду, необхідних для загальної орієнтації в екологічній обстановці, усунення або обмеження дій екологічного ризику [9, с. 180].

Екологічна компетентність фахівця, на думку О. Герасимчук, виявляється у здатності особистості сприймати навколишню дійсність у єдності природних і соціокультурних зв'язків на основі екологічно спрямованих знань, умінь, навичок, досвіду, особистісних якостей, які забезпечують ефективне використання власного потенціалу та дають змогу успішно виконувати різні види професійної діяльності [10, с. 9].

Заслуговують на увагу в контексті нашої розвідки висновки науковців щодо розгляду сформованості екологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи як його готовності до професійної

педагогічної діяльності, зокрема з екологічного навчання й виховання учнів.

Так, аналізуючи наукову літературу з порушеної проблеми, Т. Нінова наголошує, що сформованість екологічної компетентності вчителя початкових класів є не лише певною професійною готовністю до діяльності, але й показником моральної і соціальної зрілості фахівця. Ця компетентність передбачає фахову, особистісну, психологічну готовність учителя до екологічної освіти і виховання учнів, що дозволяє йому успішно функціонувати в сучасному, постійно змінюваному суспільстві та виконувати як професійну, так і соціальну функції. За слушною думкою дослідниці набуття майбутніми вчителями початкової школи фахової екологічної компетентності пов'язане зі зміною рівня сприйняття ними навколишньої дійсності, з осмисленням та вербалізацією (понятійним обґрунтуванням) екологічно доцільної діяльності саме вчителя початкової школи, формуванням ціннісного відношення до екологічних знань, прагненням до їх поглиблення, вдосконалення та передачі в освітньому процесі [11, с. 173]. Цікавою для наукового пошуку вважаємо думку Т. Нінової про значущість формування екологічного світогляду майбутнього вчителя початкової школи вчителя в межах його природничо-наукової компетентності, що виявляється в розумінні і бажанні пізнавати екологічні процеси загального та регіонального рівнів, здатності виявляти порушення екологічної рівноваги, умінні оцінювати та орієнтовно визначати рівень екологічної безпеки об'єктів довкілля, способів і продуктів діяльності людини, спроможності встановити безпечність впливу на фізичне і психічне здоров'я людини різноманітних еко-факторів, усвідомлення впливу екологічно доцільної діяльності людини на збереження відповідної рівноваги довкілля. Дослідниця слушно наголошує, що коли вчитель здатний розглядати об'єкти природи і людську діяльність не відокремлено, а вміє створити цілісну картину їхніх характерних взаємозв'язків та взаємовідносин, то мова йде про сформованість його природничо-наукового світогляду [11, с. 174].

Поряд з дослідженнями екологічної компетентності в науковій літературі досить часто зустрічаються розробки, в яких автори розкривають контекстуально споріднені поняття, зокрема «екологічна свідомість», «екологічна культура».

Так, екологічну свідомість визначають як усвідомлення людиною (суспільством) загострення екологічної ситуації та негативних наслідків розвитку екологічної кризи; вміння та звичку діяти по відношенню до

природи так, щоб не порушувати зв'язків і колообігів природного середовища; сприяти покращенню та охороні довкілля заради не лише нинішнього, але й майбутніх поколінь. Водночас цікавим вважається підхід авторів до розкриття таких різновидів екологічної свідомості, як антропоцентрична та екоцентрична. Антропоцентричній екологічній свідомості характерні такі постулати: людина є найвищою цінністю, природа є її власністю; природа розглядається як об'єкт односторонньої дії людини; характер мотивів і цілей взаємодії людини та природи носить прагматичний характер. У контексті нашого дослідження важливе значення має екоцентрична екологічна свідомість, яка виявляється в розумінні особистістю суті екологічних проблем, їх природи і джерел розвитку, усвідомлення ролі й можливостей екологічної освіти в розв'язанні відповідних проблем; потреба особисто брати участь у природоохоронних заходах, моральна відповідальність у стосунках із природою; вміння проводити просвітницьку роботу [12, с. 96]. Отже, саме екоцентрична екологічна свідомість передбачає усвідомлене розуміння майбутніми учителями початкової школи значущості екологічної освіти, їхнє вмотивоване, ціннісне ставлення до природоохоронної діяльності, до виявлення екологічно доцільної поведінки, проявів емпатії до проблем, що виникають у природному середовищі.

О. Максимович та О. Стефанків розкривають екологічну культуру як вищу форму екологічної свідомості, позицію людини по відношенню до природи, що виявляється в розумінні особистістю важливості правильної поведінки в природному середовищі, навичках бережливого використання природних ресурсів, гуманній позиції у ставленні до природи, здатності передбачати, оцінювати наслідки власної побутової чи виробничої діяльності; в усвідомленні, що природа – національне суспільне багатство, берегти та примножувати її – обов'язок кожного громадянина країни, адже екологічні знання створюють теоретичне підґрунтя раціональної поведінки людини (суспільства загалом) в природі, формуючи один із важливих аспектів розуміння наукової картини світу [13].

Тож, вважаємо, що між проаналізованими вище поняттями є безапеляційний зв'язок. Так, «екологічна компетентність» актуалізує здебільшого предметно-практичну діяльність особистості, це володіння певними моделями поведінки в природоохоронних ситуаціях, підґрунтям яких є здобуті знання, вміння та навички поведення в них; це здатність людини виробляти власні алгоритми дій, формувати нові

поведінкові моделі, пристосовуючи їх до контекстуально нових обставин та власної системи цінностей. «Екологічна культура» виступає духовним підґрунтям, яке вмщує ціннісні орієнтації людини із захисту природного середовища, збереження його ресурсів, є своєрідним імперативом природоохоронних дій особистості, що зумовлює вибір рішення, спрямованість поведінки та не прив'язується до певної конкретної ситуації. «Екологічна свідомість» є обов'язковою складовою відповідної компетентності особистості та найвищим проявом її культури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, підсумовуючи викладене вище правомірно стверджувати, що екологічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи є інтегративним утворенням його особистості, що вмщує знання, вміння, навички природозбережувальної діяльності, виявляється в усвідомленому ціннісному ставленні до розв'язання проблем охорони і захисту довкілля, дозволяє формувати екологічно доцільні моделі поведінки у відповідних ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення, нести відповідальність за їх наслідки перед собою, своїми учнями та суспільством. Деталізуючи подане визначення, маємо додати, що сформована екологічна компетентність вчителя початкової школи виявляється в розвиненій емоційно-вольовій, мотиваційно-ціннісній сферах його особистості, у здатності до рефлексії, що загалом засвідчує його професійну готовність до здійснення педагогічної еко-діяльності, моральну і соціальну зрілість фахівця. Саме такого вчителя потребує нова українська школа, педагога з високим рівнем екологічної компетентності, який з перших кроків шкільного життя дитини прищеплюватиме їй цінність природоохоронної грамотності, значущість збереження довкілля та власного життя. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок убачаємо дослідження структури екологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Список бібліографічних посилань

1. Про Концепцію екологічної освіти в Україні: рішення колегії Міністерства освіти і науки України № 13/6-19 від 20 груд. 2001 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанасва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р.; за заг. ред. Грищенка М.]. 2016. 40 с.
3. Коваль В.О., Погасій І.О. Експериментальне дослідження стану екологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті НУШ.

- Збірник наукових праць Херсонського державного університету*, 2018. Вип. 85. С. 108–111.
4. Про вищу освіту: Закон України № 1556–VII від 1 лип. 2014 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
 5. Бузенко І.Л. Формування екологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2017. Вип. 49. С. 73–75.
 6. Шапран Ю.П. Сутнісні ознаки, структурні компоненти і вимірювання екологічної компетентності студентів-біологів педагогічного університету. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2015. Вип. 18(1). С. 320–325.
 7. Молодиченко В.В., Сердюк А.М., Молодиченко Н.А. Педагогічні умови формування екологічної компетентності учнів початкової школи. *Інноваційна Педагогіка*, 2020. Вип 20 (3). С. 11–16
 8. Баюрко Н.В. Сутність поняття екологічної компетентності майбутніх учителів біології. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2016. Вип. 46. С. 109–106
 9. Котяш І. Формування екологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти на всіх рівнях підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2019. Вип. 26 (1). С. 179–184.
 10. Герасимчук О.Л. Формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 22 с.
 11. Нінова Т.С. Формування професійної екологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*, 2019. Вип. 3. С. 171–178
 12. Пріма Р. Рославець Р., Орлова С. До питання формування екологічної компетентності майбутнього вчителя. *Педагогічний часопис Волині*, 2017. № 1. С. 95–99.
 13. Стефанків О.М., Максимович О.М. Раціоналізація природокористування в АПК та формування екологічної свідомості населення: монографія. Івано-Франківськ: Сімик, 2012. 180 с.
- References**
1. On the Concept of Environmental Education in Ukraine: Decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 13/6–19 of December 20. 2001. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text> [in Ukr.].
 2. New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform (2016). [In Hrynevych, L., Elkin, O., Kalashnikova, S., Kobernyk, I., Kovtunets, V., Makarenko, O., Malakhova, O., Nanaeva, T., Usatenko, G., Hobzey, P., Shiyar, R. (comp.); In M. Grishchenko (ed.)]. 40 p. [in Ukr.].
 3. Koval, V.O., Pogasiy, I.O. (2018). Experimental study of the state of ecological competence of future primary school teachers in the context of NUS. *Collection of scientific works of Kherson State University*, 85: 108–111 [in Ukr.].
 4. On higher education: Law of Ukraine № 1556–VII of July 1. 2014 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr.].
 5. Buzenko, I.L. (2017). Formation of ecological competence of future teachers in the process of professional training. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*, 49: 73–75 [in Ukr.].
 6. Shapran, Yu.P. (2015). Essential features, structural components and measurement of ecological competence of biology students of pedagogical university. *Pedagogical education: theory and practice*, 18 (1): 320–325 [in Ukr.].
 7. Molodichenko, V.V., Serdyuk, A.M., Molodichenko, N.A. (2020). Pedagogical conditions of formation of ecological competence of primary school students. *Innovative Pedagogy*, 20 (3): 11–16 [in Ukr.].
 8. Bayurko, N.V. (2016). The essence of the concept of ecological competence of future biology teachers. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*, 46: 109–106 [in Ukr.].
 9. Kotyash, I. (2019). Formation of ecological competence of future primary school teachers in institutions of higher pedagogical education at all levels of training. *Current issues of the humanities*, 26 (1): 179–184 [in Ukr.].
 10. Gerasimchuk, O.L. (2015). Formation of ecological competence of future mining engineers in the process of professional training: Abstract of PhD Dissertation. Zhytomyr. 22 p. [in Ukr.].
 11. Ninova, T.S. (2019). Formation of professional ecological competence of future primary school teachers. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy*, 3: 171–178 [in Ukr.].
 12. Prima, R., Roslavets, R., Orlova, S. (2017). On the question of formation of ecological competence of the future teacher. *Volyn Pedagogical Journal*, 1: 95–99 [in Ukr.].
 13. Stefankiv, O.M., Maksimovich, O.M. (2012). Rationalization of nature management in agro-industrial complex and formation of ecological consciousness of the population: monograph. Ivano-Frankivsk: Simik. 180 p. [in Ukr.].

POPOVA Hanna

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy of Higher School Department, SHEI “Donbas State Pedagogical University”

DERKACH Olga

Student of second (master's) level of higher education, specialty 011 Educational, pedagogical sciences, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Summary. The issue of formation of ecological competence of the future primary school teacher is actualized, proceeding from global disturbances of the world ecosystem, devaluation of significance of preservation of the natural environment, its resources, role in life and preservation of human health.

It is emphasized that the sustainable development of society involves determining the value priorities of establishing the responsibility of each individual citizen and society as a whole for the consequences of environmental activities in order to preserve and protect the environment.

The importance of continuing environmental education has been established, in particular in pedagogical educational institutions that train teachers for the new Ukrainian school, especially its primary level.

The state of development of the concept of "ecological competence of the future primary school teacher" in the scientific literature is analyzed and it is found out that it is interpreted: as an integral quality of personality, which contains its eco-expedient characteristics, properties; as a result of environmental education, which integrates the relevant knowledge, skills, abilities, which are the basis for the formation of thinking, consciousness, worldview of

the individual; as professional readiness for ecological pedagogical activity.

Contextually related concepts "ecological consciousness", "ecological culture" are studied and their interrelation is established: ecological competence is shown in subject-practical eco-activity of the person; ecological culture is a spiritual guide to human eco-behavior; ecological consciousness is a component of appropriate competence and the highest manifestation of personality culture.

The ecological competence of the future primary school teacher is defined as an integrative formation of his personality, which combines knowledge, skills, skills of nature conservation, is manifested in a conscious value attitude to solving problems of environmental protection, allows to form ecologically appropriate models of behavior in appropriate situations. , make informed decisions, be

responsible for their consequences to themselves, their students and society. It was found that the formed ecological competence of the primary school teacher is manifested in the developed emotional-volitional, motivational-value spheres of his personality, in the ability to reflect, which testifies to his professional readiness for pedagogical eco-activity, moral and social maturity of the specialist.

Keywords: institution of higher education, teacher, primary school, ecological culture, ecological consciousness, ecological competence.

Одержано редакцією 08.08.2021
Прийнято до публікації 27.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-68-73

ORCID 0000-0002-3735-342X

ПРОКОПЕНКО Альона Олександрівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, викладачка кафедри інформатики,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,

e-mail: prokopenko.hgpa@gmail.com

УДК 378.011.3-051:37]:37.015.31.091.2-021.64/66(045)

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

На основі аналізу психолого-педагогічної, управлінської та спеціальної літератури, а також нормативно-правових документів визначено сучасні проблеми едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, а саме: пріоритетність матеріального забезпечення особистості над її духовно-ціннісним розвитком; надмірне використання глобальної інформаційної бази в усіх сферах життєдіяльності людини; обтунтування і розробки фрейму її змістового наповнення загальної педагогічної концепції окремого фундаментального досліджуваного феномену; відсутність педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Ключові слова: едукація; концепція; діджиталізації; майбутні фахівці.

Постановка проблеми. Модернізаційні процеси, які відбуваються у галузі освітньої політики в Україні загалом та педагогічної галузі зокрема вимагають переосмислення концептуальних засад з урахуванням світових та європейських стандартів. У зв'язку із цим набуває особливого значення розбудова національної педагогічної концепції едукації майбутніх учителів як висококомпетентних фахівців нової генерації. «Дослідження світового досвіду реалізації трансформаційних процесів в напрямі формування кадрового потенціалу вищих навчальних закладів відіграє дедалі більшу роль у розв'язанні сучасних проблем і завдань педагогічної науки та практики, зокрема теорії та методики професійної освіти. Таке спрямування пов'язано з переходом розвинутих країн на новий рівень розвитку, що характеризується інтелектуалі-

зацією професійної діяльності людини» [1, с. 13].

А. Харківська зазначає, що «система освіти в кожній конкретній країні пов'язана з її суспільно-культурним середовищем і виробничо-технологічною базою великою кількістю складних функціональних залежностей і відношень. Це особливо стосується систем підготовки спеціалістів вищої кваліфікації, ефективність роботи яких визначає не тільки стан економіки країни, але й перспективи її подальшого процвітання за умов все більш гострої конкуренції в умовах «глобалізованого» оточення» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні аспекти розвитку педагогічної галузі стали предметом науково пошуку І. Анненкової, З. Баумана, І. Бега, М. Євтуха, О. Дубасенюк, М. Ілляхова, Т. Сорочан, А. Харківської, Є. Хрикова, Н. Черншової та інших.

Формулювання цілей статті. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити сучасні проблеми едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У другому десятиріччі XXI століття у вищій педагогічній освіті відбулися значні перетворення, що істотно вплинули і на мету, завдання та сприяли суттєвим змінам змісту освітніх стандартів, освітньо-професійних програм тощо. І перш ніж визначити сучасні освітні проблеми необхідно згадати і констатувати, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як

особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [3]. Наступним визначимо й схарактеризуємо основні сучасні проблеми едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

У А Memorandum on Lifelong Learning обґрунтовано шість основних принципів розвитку освіти протягом життя, нами було виділено саме принципи, які окреслюють поле нашого наукового пошуку, а саме едукцію майбутніх учителів: нові базові знання і навички для всіх через гарантування постійного доступ до освіти для отримання, узагальнення і оновлення професійних здібностей з метою адаптації до інформаційного суспільства; збільшення інвестицій в людські ресурси для підвищення рівня цінності людського капіталу; інноваційні методики едукції щодо розбудови новітньої методології навчання, виховання, розвитку для педагогічної галузі загалом; нова система оцінювання рівня едукції з метою глобальних змін у процесі оцінювання її результатів; розвиток наставництва та консультування для забезпечення кожного учасника освітнього процесу вільним доступом до інформаційних ресурсів. Таким чином, можемо дійти висновку, що представлені вище висловлювання дають підстави стверджувати, що рівень конкурентоздатності держави на світовій арені на пряму залежить від рівня компетентності фахівців, їх здатностей оволодівати новими компетентностями, враховувати нові можливості та використовувати їх із користю для себе та країни загалом. У процесі модернізації цих змін у галузі освіти, за часів незалежної України, виявлено певні труднощі із одного боку та перспективи розвитку освіти з іншого. На наш погляд, до проблем, які постали на шляху розвитку освітньої педагогічної системи є пріоритетність матеріального забезпечення особистості над її духовно-ціннісним розвитком та надмірне використання глобальної інформаційної бази в усіх сферах життєдіяльності людини.

Розкриємо детальніше кожну із виявлених проблем. «Техніка завжди є засіб, знаряддя, а не мета. Не може бути технічних

цілей життя, можуть бути лише технічні засоби, цілі ж життя завжди лежать в іншій області, в області духу» [4, с. 148].

О. Жерновникова наголошує, що «Україна – країна з великою територією і значною кількістю населення, тому оперування значними базами даних є дуже корисною для розвитку економіки і освіти. Основною проблемою реалізації державної політики України у сфері стимулювання розвитку цифрових технологій (діджиталізації) є фрагментарність, брак системності, послідовності, завершеності, узгодженості між ухваленням нормативно-правових актів і подальшою розробкою механізмів їх реалізації» [5].

При цьому Н. Петрук наголосувала, що «стан української гуманітарної освіти сьогодні значною мірою залежить від загальних тенденцій, притаманних технократичному і глобальному світові. У такому світі панує технократизм, прагматизм і доцільність, проте очевидним стає дефіцит добра, співпереживання, духовності й гуманітарного мислення. Тотальне прагнення до прибутку і економічного зростання неминуче породжує кризу гуманітарної освіти, а отже, призводить до нівеляції (або навіть знищення) тих людських якостей, які складають основи культури» [6, с.55].

На думку З. Бауман та Л. Донскіс «досить негативно на стан гуманітарної освіти й культури в цілому впливає споживацьке суспільство з цінностями «хвилинної культури», «квапливої культури» [7, с. 173].

О. Мелашенко наголошує, що «сучасного технократа називають вже не інженером людських душ і суспільної свідомості, а вершителем долі держави і світу. Така постановка питання призвела до психологічного надлому в суспільній свідомості (зростання стресів, злочинності, наркоманії, тероризму), а також до технологічного та екологічного надламів» [8, с. 81].

Отже, проаналізувавши дослідження цитованих вище науковців, можемо дійти висновку, що на сьогодні суспільству притаманна все більше технокретизація, на жаль, йде знецінення духовно-моральних цінностей людини, добро, гуманність, громадянська відповідальність залишаються за екранами гаджетів, педагогічна галузь має сприяти переорієнтації духовно-оральної кризи суспільства через едукцію майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

До сучасних проблем, які стосуються не тільки національного суспільства, а й міжнародного відносимо надмірне використання глобальної інформаційної бази в усіх сферах життєдіяльності людини – «новітні комп'ютерні та інформаційні технології, а

особливо соціальні мережі, суттєво впливають на життєдіяльність дитини та розвиток її мозку. На даний момент є небезпека того, що через надмірне використання соціальних мереж скорочується кількість інноваційних ідей і самостійних розумових процесів» [9].

В. Биков, О. Спірін і О. Пінчук у роботі «Сучасні завдання цифрової трансформації освіти» зазначають, що «за результатами міжнародного дослідження (Measuring the Information, 2016) Україна має незбалансовані показники або суттєве відставання від розвинених країн в питанні розвитку інформаційного суспільства. Впровадження сучасних технологій відбувається зі значним запізненням, збільшується внутрішній та зовнішній цифровий розрив, відсутня консолідована державна стратегія розвитку ІКТ. Все це уповільнює темпи створення й обміну інформацією, знаннями, досвідом та технологіями» [10, с. 28].

Однак Л. Левицька переконує, що «Реалізація інформаційно-освітнього порталу є основою для створення інформаційно-освітнього середовища у закладі вищої освіти. Головними завданнями інформаційно-освітнього порталу є об'єднання інформаційних, технологічних, довідкових, освітніх ресурсів і сервісів, що задіяні в навчальному процесі в єдиний інформаційний простір; інтеграція та упорядкування всіх освітніх ресурсів кафедр ЗВО; забезпечення структурованого, уніфікованого доступу до всіх інформаційно-освітніх ресурсів кафедр ЗВО; підтримка неперервного зростання кваліфікації педагогів; формування єдиного інформаційно-освітнього середовища з метою обміну досвідом, накопичення і використання знань; оперативне задоволення інформаційних потреб користувачів; надання студентам можливостей для самовдосконалення, саморозвитку, самостійного навчання, підвищення кваліфікації та рівня знань; оперативний контроль навчального процесу; створення персонального віртуального робочого місця для кожного учасника навчального процесу; забезпечення ефективності використання накопичених знань; високий рівень залучення студентів у процес обміну знаннями [11, с. 89]» [12, с. 34].

Сучасне суспільство, яке називають інформаційним, створило культуру, засновану на ідеології прогресизму і техніцизму, споживання і корисності, яка змінила самої людини. Міжособистісні відносини в такій культурі перестають регулюватися внераціональними способами: почуттями, звичаями, вірою, любов'ю, ідеалами, протиставленням добра і зла, прекрасного і потворного. Духовність редукується до ро-

зуму, а цінності замінюються інформацією [13].

І. Остапівська, при вивченні проблем інформатизації і впливу її на освіту, зазначає, що «інформаційні технології на базі останніх досягнень інформатики та комп'ютерної техніки – сучасні або нові (новітні) інформаційні технології (СІТ або НІТ) – міцно увійшли не тільки у науку та техніку, але й стали невід'ємною частиною повсякденного життя. Таким чином, освіта як важлива складова частина діяльності кожного суспільства теж зазнала впливу глобальних інформаційних процесів. Наслідки цієї взаємодії в Україні мають подвійний характер: з одного боку, розвиток СІТ дозволяє ефективно опрацювати великі масиви інформації (створювати інформаційні продукти), а з іншого, спостерігається дефіцит як матеріальних та людських ресурсів (осіб із високим рівнем сформованості інформаційної компетентності), так і ефективних та загальнодоступних освітніх програм спрямованих на підвищення загального рівня інформаційної культури кожного члена суспільства» [14].

Здійснюючи бенчмаркінг щодо з'ясування сутності даної проблеми, навіть у самій мережі Інтернет заходимо підтвердження, щодо негативного впливу глобальної інформаційної бази на суспільство «молодь отримує великі можливості для всебічного саморозвитку, освіти та розширення комунікативних зв'язків. Але, як не парадоксально, ці надбання призводять до зниження культурного рівня підліткового контингенту, моральних якостей, пам'яті та уваги, розвитку ізоляваності від оточуючих. У «комп'ютеризованого» покоління відмічаються зміни фундаментальних духовно-культурних засад, понять і уявлень, а інтелектуальний розвиток відбувається в іншому соціально-часовому вимірі. Інформаційні технології чинять гіпнотичний вплив на інтелект та духовність підлітків, а комп'ютерні ігри здатні довести до повного змішування реального та віртуального світу» [9].

Доцільно буде наголосити, що за допомогою лише технократизму та надмірного використання глобальної інформаційної бази в освіті не вирішити загальної проблеми едукації особистості загалом та майбутнього вчителя зокрема, адже найнебезпечніший результат освіти є професійно-компетентні фахівці (професіонали своєї справи), не обтяжені сумніннями морально-етичного, духовно-естетичного, соціально-ціннісного тощо характеру.

Однак, хочемо зазначити, що дану проблему науковці досліджували із різних сто-

рін, тому у нашому дослідженні ми дотримуємося думки, що надмірне використання все ж негативно впливає, проте є також позитивна сторона використання даної бази на забезпечення життєдіяльності суспільства загалом та едукацію майбутніх фахівців зокрема. У процесі наукового пошуку визначено проблеми національного масштабу.

Проаналізувавши значну кількість наукових доробок вітчизняних учених стосовно концепцій розвитку, виховання та навчання або ж підготовки майбутніх педагогів ми дійшли висновку, що наявні педагогічні концепції доречно використовувати лише в межах конкретної проблематики, що не дає змогу їх застосовувати у суміжних наукових дослідженнях. Тому постає проблема об'рунтування і розробки фрейму й змістового наповнення загальної педагогічної концепції окремого фундаментального досліджуваного феномену одночасно, як форми індикації результатів проведеного дослідження та як засобу вирішення виявлених глобальних проблем освіти.

Аналіз нормативно-правових документів дав підстави стверджувати, що освіта направлена на студеноцентризм, посилення у процесі професійної підготовки на суб'єкт-суб'єктні відносини, що ґрунтуються на принципах гуманістичної освіти між науково-педагогічними працівниками та здобувачами освіти і зорієнтовані на досягнення бажаного результату освітнього процесу, оскільки сьогодні виникає необхідність у майбутніх фахівцях педагогічного профілю здатних до розкриття й використання як власних набутих компетентностей, так і учнів, яких вони навчають задля реалізації інтересів учасників освітнього процесу.

Наголосимо, що значні реформи, що відбуваються у сучасній вітчизняній науковій та освітній сферах, ураховують найкращі новаторські ідеї, що наявні у світовій педагогічній практиці й спрямовані на суттєве підвищення якості підготовки майбутніх учителів відповідно до європейських та міжнародних стандартів.

Однак, хочемо зазначити, що дані реформи у галузі педагогіки спричиняють зміни у наявних теоріях, законах, що супроводжується трансформацією ціннісних орієнтирів, якостей через адаптацію методологічних підходів, які, своєю чергою, призводять до побудови теорій, розробки сучасних концепцій тощо. Для ефективної реалізації даних реформ слугує певним чином організований освітній процес, що охоплює навчання виховання та розвиток майбутніх фахівців, а отже, едукацію.

Відтак, під едукацією необхідно розуміти «поєднання процесів навчання, виховання і розвитку, які мають свої мету і завдання, принципи й умови, зміст і форми, методи і засоби. За висловом К. Ушинського, зміст едукації є елементом підстановчим, «не наслідковим», залежним від домінуючої у суспільстві системи цінностей і чутливим до суспільним перемін, а відтак з тієї причини саме він стає предметом дискусій і суперечностей. Кожне покоління пропонує свій зміст – чого навчати, на яких цінностях виховувати і які якості в людині розвивати. Він і «вмонтовується» у стару матрицю едукації, у процесі чого, звісно, відповідно уточнюється і функція її складових (суб'єктів, способу діяльності тощо)» [15]. На думку О. Хорошайло і Ю. Яковенко, процес едукації «передбачає ефективну взаємодію викладача і студента з метою підготовки останнього як творчої та відповідальної особистості, яка критично мислить, здатна до самоосвіти та саморозвитку протягом усього життя» [16, с. 170].

Підсумовуючи все вищезазначене, було виявлено наступну проблему педагогічної науки – відсутність педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Для з'ясування і вирішення зазначеної проблеми було проведено анкетування й опитування здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Із метою з'ясування обізнаності здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників щодо розуміння поняття «едукація» було проведено анкетування. Проаналізувавши відповіді респондентів з'ясовано, що більшість із опитаних (75% – здобувачів освіти та 47% – науково-педагогічних працівників) не в повному обсязі розуміють сутності триєдності «навчання-виховання-розвитку», у своїх відповідях вони наголошують, що едукація це скоріше віддуння «навчально-виховного процесу», не враховуючи той факт, що у відповідності до Закону «Про вищу освіту» це «освітній процес». Заслуговує на увагу той факт, що науково-педагогічні працівники вважають, що едукація відбувається на засадах партнерства між суб'єктами освітнього процесу.

Під час анкетування здобувачам освіти було запропоновано оцінити на скільки відбувається едукація в процесі професійної підготовки власний за 5-бальною шкалою. За результатами анкетування

з'ясовано, що 34 % здобувачів освіти визначають, що у процесі професійної підготовки частково враховуються напрями виховної діяльності, 27 % – наголошують, що хоча й едукація відбувалася, однак не завжди на засадах взаємодії між учасниками освітнього процесу.

У процесі опитування науково-педагогічних працівників на запитання «Чи необхідно здійснювати едукацію майбутніх учителів у процесі професійної підготовки?» 63 % опитаних відповіли «так», адже вважають, що едукація це інновація в освітньому процесі; 28% – не дали однозначної відповіді, адже вважають ототожнюють поняття «едукація» та «освітній процес», однак едукація відбувається саме в освітньому процесі; 9% не вбачають необхідності у триєдності освітнього процесу.

Отже, підсумовуючи, можна дійти висновку, в умовах пандемії Covid-19 освітній процес перейшов із очної форми в дистанційну, що викликало певні труднощі як у науково-педагогічних працівників, так і у здобувачів вищої освіти. Однією з причин цього є динамічний розвиток інформаційного й цифрового простору, який дедалі більше поширюється на всі сфери суспільного життя загалом та освіти зокрема. Однак, для полегшення досягнення поставлених цілей і з метою виявлення даних труднощів було проведено анкетування респондентів та з'ясовано, що до найбільш вагомих проблем відносяться: неналежний рівень володіння цифровими навичками, асинхронність проведення занять та вирішення поставлених завдань, академічна доброчесність, відсутність прямої комунікації (очі до очей). Як наслідок, дані анкетування допоможуть у майбутньому ліквідувати основні проблеми й недоліки в освіті, що виникають і сприятимуть подоланню труднощів при їх вирішенні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у процесі наукового пошуку було визначено сучасні проблеми едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, які притаманні не тільки міжнародному, а й національному освітньому простору, а саме: пріоритетність матеріального забезпечення особистості над її духовно-ціннісним розвитком; надмірне використання глобальної інформаційної бази в усіх сферах життєдіяльності людини; обґрунтування і розробки фрейму й змістового наповнення загальної педагогічної концепції окремого фундаментального досліджуваного феномену; відсутність педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Як

перспективи подальшого дослідження вбачаємо вирішення окремих проблем, які стосуються національного освітнього простору.

Список бібліографічних посилань

1. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології: наук. посіб. [авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхощкий та ін.; за наук. ред. Є. Р. Чернишовой]. Київ: ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. 318 с.
2. Харківська А.А. Якість освіти в контексті європейського вибору. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»: зб. наук. пр. [Ніжин. держ. ун-т імені М. Гоголя], 2009. № 2. С. 5–10.
3. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
4. Бердяев Н.А. Человек и машина (Проблема социологии и метафизики техники). *Вопросы философии*, 1989. №2. С. 147–163.
5. Жерновникова О. Діджиталізація в освіті. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 10 квітня 2018 р.). Харків, 2018. С. 88–90. URL: <https://cutt.ly/nEm8QeB>.
6. Петрук Н. Стратегії розвитку гуманітарної освіти в добу технократизму та глобалізації. *Філософія освіти: Науковий часопис*, 2020. №1 (26). С. 54–67.
7. Бауман З., Донскіс А. Моральна сапіота. Втрата чутливості у лінній сучасності. Київ: ДУХ І ЛІТЕРА, 2014. 280 с.
8. Мелашенко О. Проблема технократизму у вищій технічній школі і розвитку особистості студента. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки*. [Київ], 2013. Вип. 121(1). С. 80–82. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2013_121\(1\)_21.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2013_121(1)_21.pdf).
9. Негативний вплив сучасного інформаційного простору на психічне та фізичне здоров'я дитини. *Кирилівська селищна рада: офіційний інтернет-портал*, 2018. URL: <https://cutt.ly/UmSthe8>.
10. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 2020. Вип.1. С. 27–36.
11. Гуревич Р.С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Вінниця: Планер, 2013. 309 с.
12. Левицька Л.А. Розвиток міжкультурної комунікації у закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 2021. Вип. 2. С. 31–36.
13. Дворникова Е.И. Культура. Идентичность. Толерантность. Москва: Илекса, 2007. 320 с.
14. Остапйовська І. Вплив інформатизації суспільства на освіту. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2016. №1. С. 291–294. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_1_58.
15. Кочубей А. Едукація як ефективний засіб цілісності навчально-виховного процесу в технічному ВНЗ. *Нова педагогічна думка*, 2013. № 1.2. С. 32–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1.
16. Хорошайло О.С., Яковенко Ю.А. Використання дидактичних ігор у вищій школі як інтерактивного методу едукації. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2016. Вип. 3. С. 170–175.

References

- Chernyshova, E.R., Guziy, N.V., Lyakhotsky, V.P. etc. (2014). Training of scientific and pedagogical staff in the system of postgraduate pedagogical education: content, organizational forms, technologies: science way. [In E.R. Chernyshova (ed.)]. Kyiv: SHEI "University of Education Management" NAPS of Ukraine. 318 p. [in Ukr.].
- Kharkivska, A.A. (2009). Quality of education in the context of European choice. *Proceedings. Series "Psychological and pedagogical sciences"* [Nizhyn. state M. Gogol University], 2: 5–10 [in Ukr.].
- On education: Law of Ukraine of September 5, 2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.].
- Berdyayev, H.A. (1989). Man and machine (The problem of sociology and metaphysics of technology). *Questions of Philosophy*, 2: 147–163 [in Rus.].
- Zhernovnikova, O. (2018). Digitalization in education. *Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the conditions of modern challenges: theory and practice: materials of the III International scientific-practical conference* (Kharkiv, April 10, 2018). Kharkiv: 88–90. URL: <https://cutt.ly/nEm8QeB> [in Ukr.].
- Petruk, N. (2020). Strategies for the development of humanitarian education in the age of technocracy and globalization. *Philosophy of Education: Scientific Journal*, 1 (26): 54–67 [in Ukr.].
- Bauman, Z., Donskis, L. (2014). Moral blindness. Loss of sensitivity in current times. Kyiv: SPIRIT AND LETTER. 280 p. [in Ukr.].
- Melashchenko, O. (2013). The problem of technocracy in higher technical school and the development of the student's personality. *Proceedings. Pedagogical Sciences Series* [Kyiv], 121 (1): 80–82. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz)
- The negative impact of modern information space on the mental and physical health of the child (2018). *Kirillov village council: the official Internet portal*. URL: <https://cutt.ly/UmSthe8> [in Ukr.].
- Bykov, V., Spirin, O., Pinchuk, O. (2020). Modern tasks of digital transformation of education. *Bulletin of the UNESCO Department "Continuing Professional Education of the XXI Century"*, 1: 27–36 [in Ukr.].
- Gurevich, R.S. (2013). Interactive learning technologies in higher pedagogical educational institution. Vinnytsia: Glider. 309 p. [in Ukr.].
- Levitska, L.A. (2021). Development of intercultural communication in higher education institutions in the conditions of distance learning. *Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Series: Pedagogical Sciences*, 2: 31–36 [in Ukr.].
- Dvornikova, E.I. (2007). Culture. Identity. Tolerance. Moscow: Ileksa. 320 p. [in Rus.].
- Ostapovska, I. (2016). The impact of informatization of society on education. *Scientific Bulletin of Mykolayiv National University named after V.O. Sukhomlynsky. Pedagogical Sciences*, 1: 291–294. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_1_58 [in Ukr.].
- Kochubey, A. (2013). Education as an effective means of the integrity of the educational process in a technical university. *New Pedagogical Thought*, 1.2: 32–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1 [in Ukr.].
- Khoroshailo, OS, Yakovenko, Yu.L. (2016). The use of didactic games in high school as an interactive method of education. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 3: 170–175 [in Ukr.].

PROKOPENKO Alona

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Lecturer of the Department of Informatics, Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council,

MODERN PROBLEMS OF EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION IN THE THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGICAL SCIENCE

Summary. In the article the author on the basis of the analysis of psychological-pedagogical, administrative and special literature, and also normative-legal documents defines modern problems of education of future teachers in the conditions of digitalization of education. The modernization processes taking place in the field of educational policy in Ukraine in general and in the pedagogical field in particular require a rethinking of the conceptual framework taking into account world and European standards. In this regard, the development of the national pedagogical concept of education of future teachers as highly competent specialists of the new generation becomes especially important. Based on the research of the European Union, the principles that reveal the educational processes of educational pedagogy are identified: new basic knowledge and skills for all by guaranteeing permanent access to education to obtain, generalize and update professional skills to adapt to the information society; increase investment in human resources to increase the value of human capital; innovative methods of education for the development of the latest methodology of teaching, education, development for the pedagogical field in general; a new system for assessing the level of education in order to make global changes in the process of

assessing its results; development of mentoring and counseling to provide each participant in the educational process with free access to information resources. The author assumes that the level of competitiveness of the state on the world stage directly depends on the level of competence of specialists, their ability to acquire new competencies, take into account new opportunities and use them to benefit themselves and the country as a whole. On the basis of the processed researches, the scientist comes to a conclusion that to problems of education of future teachers in the conditions of digitalization of education concern the following: priority of material maintenance of the person over its spiritual and value development; excessive use of the global information base in all spheres of human life; substantiation and development of the frame and content of the general pedagogical concept of a separate fundamental researched phenomenon; lack of pedagogical concept of education of future teachers in the conditions of digitalization of education.

Keywords: education; concept; digitalization; future specialists.

Одержано редакцію 12.08.2021
Прийнято до публікації 26.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-74-79

ORCID 0000-0002-6574-1673

VOVK Olena

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
 Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language,
 Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
 e-mail: vavovk66@gmail.com

УДК 378.091.33-028.17:811(045)

**ISSUES OF ORAL COMPREHENSION COMPETENCE: DIFFICULTIES OF LISTENING
 AND STRATEGIES OF OVERCOMING THEM**

Objective. This paper seeks to reveal such methodological issues as difficulties of oral comprehension and effective strategies of overcoming them. Among the difficulties of listening subject to analysis are those caused by linguistic, sociolinguistic and socio-cultural information, the conditions of listening, individual characteristics of a speaker and a listener, and the content of the heard text. Among the strategies that may help students overcome the difficulties of listening comprehension metacognitive, cognitive and socio-affective plans of actions seem to turn out efficacious. The idea is emphasized that the impediments, which students may encounter in the process of listening may significantly hinder and retard their acquisition of listening comprehension competence that is why it is expedient to examine and characterize the diversified listening strategies conducive to developing listening abilities of learners.

Methods. The effectiveness of the suggested strategies targeted at overcoming difficulties of listening comprehension has been tested in a pedagogical experiment adapted for the students majoring in Bilingual Pedagogy.

Results. The experiment has proven that the rational combination of the employed strategies can help students overcome difficulties of oral comprehension and significantly improve the outcome of listening. Respectively, these strategies may boost learners' listening capacity, which is the threshold at which a student can comprehend 75% of the heard content. This capacity often serves as an indicator of a listener's ability to comprehend oral language. It is also known as the ground for advancing listening comprehension competence.

Conclusions. A high level of students' oral comprehension competence may be dependent on various factors, among which are the level of foreign language proficiency and listening capacity of the recipients themselves, the linguistic, sociolinguistic and sociocultural content of the perceived information, and listening comprehension conditions. The issues that occur in the course of listening may be solved due to the employed strategies, or plans of actions, which serve as listening aids in overcoming the obstacles of listening.

Keywords: oral comprehension; listening ability; listening comprehension competence; difficulties of listening; strategies of listening.

Introduction. Conventionally, listening comprehension (LC) is considered to be one of the most complex and complicated activities in FL acquisition. There are various reasons why students find listening in a FL really hard, so it is relevant to consider

alternative approaches to the classification of LC difficulties and suggest diversified strategies, which may significantly improve the comprehension of a FL text and increase the level of students' LCC.

Theoretical background. A number of scholars address the issue of LC and study it within different frameworks and from various perspectives. Inter alia, J. Gary, J. Miller, and O. Vovk establish the fundamentals of listening; J. Field, K. Lems, N. Osada, and P. Ur reveal the basic features of LC; J. Harmer, W. Rivers, L. Vandergift devise specific activities (both communicative and cognitive) targeted at fostering LC skills; R. Blair, A. Case, T. Derwing identify the difficulties arising in the process of listening; M. Bingol, J. Rubin, and M. Wilt elaborate effective strategies of overcoming the obstacles emerging at listening and fostering listening comprehension competence (LCC) of learners.

Statement of the Problem. Though the issue of fostering LCC is in the continuous focus of attention among numerous scholars majoring in Bilingual Pedagogy (specifically, in methods of teaching the English language), most of them do not correlate the difficulties of LC with the strategies, which may help to overcome them. With this in view, it deems plausible to take a closer look at these difficulties and see how they can be addressed to with the proposed strategies.

Methods. The efficacy of the suggested strategies aimed at helping learners to overcome the difficulties of LC has been proven in a pedagogical experiment adapted for the students majoring in Bilingual Pedagogy (the English and German Languages and Literature). The experiment was meant to expose how the employed strategies can improve LC and consequently, enhance the high level of LCC. The results of the experimental training in LC have revealed significant improvement in LC among testees. The positive results of the pedagogical experiment have exposed a sufficient progress in acquiring the sought-for level of LCC and displayed a considerable increase of listening skills and abilities of the students.

The level of their LCC increased from 70 to 92 points. The experimental training demonstrated the efficiency of the constructed methodology. The results were obtained through specially devised LC activities, quizzes, the viva voce and written examination taken by the students of experimental groups, and through questionnaires filled out by the testees who participated in the experiment.

Results and Discussion. The difficulties of LC in the English language have rather a complex nature that is why they require a detailed clarification and exemplification. O. Vovk singles out four major groups of difficulties encountered by FL learners, specifically [1, p. 193–196]:

1. Difficulties caused by linguistic information. They fall into three categories: phonetic, lexical, and grammatical. *Phonetic difficulties* stem from discrepancy in spelling and pronunciation (*daughter* – /'dɔ:tə/; *isle* /aɪl/; *tomb* /tu:m/); the absence of particular phonemes in the native tongue (/æ/, /ð/, /ŋ/, /θ/); change in the meaning due to stress patterns (in a sentence *I can't see you tomorrow* the meaning will vary depending on the stress placing, i.e. if *I* is stressed = *I can't see you, but someone else can*, stress on *tomorrow* = *but I can see you another day*, or on *can't* = *so forget about it*); differences in meanings between short and long vowels, as well as open and closed syllables (*rid* – *read*; *knit* – *neat*; *pit* – *Pete*; *pot* – *port*); assimilation processes (*gimme* = *give me*; *I dunno* = *I don't know*; *watchadoin?* = *what are you doing?*; *a cuppa tea* = *a cup of tea*; *fish 'n chips* = *fish and chips*; *I wanna go home* = *I want to go home*; *I gonna miss you* = *I am going to miss you*); variations in rhythmic patterns of an utterance; the contracted pronunciation (*they will* – *they'll*; *he is/he has* – *he's*; *you are* – *you're*; *it is* – *it's*).

The inability to identify the items below triggers off *lexical difficulties*: homophones (*route* – *root*; *son* – *sun*; *night* – *knight*; *write* – *right*; *weak* – *week*; *meat* – *meet*; *hair* – *hare*; *here* – *hear*; *read* – *reed*; *cent* – *sent* – *scent*; *need* – *knead*; *die* – *dye*), paronyms (*economical* – *economic*, *historical* – *historic*, *sensitive* – *sensible*, *human* – *humane*, *moral* – *morale*, *politic* – *political*, *envious* – *enviable*, *exhausting* – *exhaustive* – *exhaustible*, *credible* – *credulous*, *judicial* – *judicious*, *genial* – *genius*), antonyms (*ask* – *answer*; *give* – *take*; *open* – *close*; *east* – *west*), conversational formulae (*farewell*; *take care*; *no way*; *don't mention it*; *sorry, I didn't quite catch you*; *what's up?*; *what are you up to?*; *it'll do*), idiomatic phrases (*tarred with the same brush* – having the same faults or weaknesses; *have the bit between one's teeth* – be very enthusi-

astic about doing something; *in the offing* – likely to happen; *Bob's your uncle* – something that is resolved in one's favor without much effort), figurative meanings of a word, that appeared due to the associative links via metonymy, metaphor, etc. (*chicken* – a child, an inexperienced person; *odd fish* – a strange person; *snail* – a very slow person; *to pig* – to make a beast of oneself; *to parrot* – to senselessly repeat; *rabbit* – weak, timid person; *dark horse* – a person who/whose skills are yet unknown; *black sheep* – not fitting into a group or family), polysemantic words (*to coach* – to train in a sport, to give private lessons, to prepare for a particular situation; *passage* – driveway, corridor; *to wait* – to expect, to serve; *merit* – dignity, praise; *matter* – substance, subject; *flash* – outburst, moment) abbreviations (*ASAP* – as soon as possible; *QAS* – question and answer session; *AWOL* – absent without official leave; *the FBI* – Federal Bureau of Investigation; *Ph.D.* – Doctor of Philosophy; *H.U.* – Harvard University; *O.A.P.* – Old Age Pension(er); *OUP* – Oxford University Press); *ID* – identification; *CV* – Curriculum Vitae), specific realia (*'Tomorrow is another day'*; *convenience shop*; *Broadway*; *Wool-worth's*; *Macy's*; *Yellowstone Park*; *Yellow Pages*; *soda fountain*; *The White House*; *Buckingham Palace*; *Niagara Falls*; *Piccadilly Circus*; *Thanksgiving Day*; *"The Washington Post"*), false etymology (*magazine*, *velvet*, *complexion*, *intelligent*, *accurate*, *genial*), and non-verbalized sounds (*mm*, *uh-huh*, *oh*).

Among the *grammatical difficulties* the most problematic are the following: the dissimilarity in the syntactic structure of the English and native languages, namely: a) a definite word order (*I'd like to know who Tom is speaking to?* *Peter asked where you were from?*), ellipses (*Where to?* = *Where are you going?*; *Ready?* = *Are you ready?* *Failed again?* = *Have you failed again?* *Back soon?* *In a week.* = *Will you come back soon?* *I'll come back in a week.*), repetitions and pseudo-beginnings (*But the thing I liked, liked a lot, was – erm, do you remember that thing we saw, that sort of umbrella thingy?*; *Well, well; no, no; so-so*), gap-fillers (*I mean; as I say; I reckon; mind you; you know; well; let me see*), ungrammatical sentences (... *but they get a lot of holidays, don't they, teachers?*); b) conversion (*run* – *to run*; *talk* – *to talk*; *face* – *to face*; *like* – *to like*); c) grammatical homonymy (*to found* – to establish, to form *vs.* *found* – *Past Indefinite, Past Participle of to find*; /'ho:siz/ *horses* – *pl. f. vs. horse's* – *poss. case*; *a flat* (*n.*) – *dwelling vs. flat* (*adj.*) – *smooth and level*); d) the usage of infinitive and adjectival phrases as compared to the subordinate clauses in the mother tongue

(*Mother saw Peter running along the street. I want Mary to come in time. We noticed Tom enter the building.*); e) asyndetic subordinate clauses (*He told us ___ he would come soon.*); and f) phrasal verbs (*put on, put away, put up, put down*).

Furthermore, in the process of teaching LC the length of sentences should also be taken into consideration. According to J. Miller's investigation, the short-term memory capacity equals 7 ± 2 items [2, p. 82], that is why at the initial stages of learning students should not be overloaded with lengthy phrases and sentences. In the course of acquiring LCC the number of words should gradually be increased.

2. Difficulties caused by the LC conditions. M. Templin justly points out that physical aspects of the classroom or laboratory presentation, such as speed of presenting an utterance, length of segments, length of pauses, and the acoustics of the room, should be carefully regarded by the teacher because of their decisive effect on the value of activity [3, p. 87–88]. The point to be taken into account is that all utterances for LC should be delivered at a normal speed from the earliest lessons. The speed should not appear to a native speaker to be unduly labored – a speed that retains normal word groupings, elisions, liaisons, consonant assimilations, natural rhythm, and intonation [4, p. 112]. Even at the very early stages familiar material can be understood when pronounced at a normal speed. At more advanced stages, when unfamiliar words and phrases are intentionally included in comprehension activities, they should be embedded in so much easily recognizable material that the student is able to concentrate on comparing the new elements with the surrounding context and eliciting their meanings in this way.

The length of the segments presented in each group and the length of the pauses between the segments are of more importance than the actual speed of delivery within the segments. Research has shown that the auditory memory span for FL material is considerably less than for native-language material, probably on a ratio of nine words to fifteen [5, p. 96]. That is why a slight lengthening of the pauses will supply the extra time, which the mind requires to absorb the information, without adding a time element not available in normal conversation. For the same reason, LC exercises should contain a certain amount of repetitious material. This may take the form, for example, of explanations or descriptions in slightly different versions.

3. Difficulties derived from the individual characteristics of a speaker, i.e. his diction, timbre, articulation disorder, diversified

accents and dialects. M. Munro and T. Derwing claim that the exceeding amount of genres in accented speech will significantly reduce comprehension [6, p. 280]. Customarily, English learners get used to their teacher's speech and consequently, do not manage to understand somebody else's speaking. Surely, students must be concentrated on perceiving both male and female voices, as well as listening to speakers of different age brackets.

4. Difficulties resulted from the content of an alien text. Monologues are considered to be easier to comprehend as compared to dialogues; simultaneously, essays pose more problems to hearers than narrative texts. That is why much depends on aural memory of the recipient, and normally it takes time and practice to train it. Similarly, both in monologues and dialogues students may face *difficulties connected with comprehending sociolinguistic and socio-cultural information*. S. Brown rightly points out that "the marriage between language and culture is indivisible" [7, p. 15], that is why being unaware of traditions, customs, and norms of social behavior in definite situations can perplex the perceiving of incoming information.

Additionally, it is expedient to dwell on the LC difficulties stemming from the English national and regional literary accents. Commonly, the following variants of English accents are distinguished: British variant (Northern English, Welsh, Scottish, Northern Irish accents); American variant (General American English, Eastern American, Southern American accents); Australian variant (General Australian accent). As a result, special audio material should be selected in order to teach diverse types of English pronunciation, namely, informative texts (advertisements, news clippings, interviews, reports), scientific texts (lectures, discussions and talks), and conversational texts (informal communication).

Scholars emphasize that the choice of the style of a text that students are going to listen to can drastically affect the outcome and success of LC. Teachers traditionally place a special emphasis on fiction texts, leaving unheeded journalistic materials like interviews, discussions, and reports. Definitely, the journalistic style offers templates of real life communication, and consequently, it is here that difficulties of text perception are likely to arise. They may be caused by the abundance of topics in a text, the absence of a clear author's standpoint, and the implicational nature of such texts.

The results obtained by A. Case [8] suggest some more factors, which cause inadequate LC. For a start, students try to understand every word they hear. Though in one's own language it appears to be quite easy to cope with missing chunks of speech having a conversation in a noisy street, many students are not able to transfer that skill to a FL. In most cases, learners should be taught to identify and single out the significant words that they need to listen out for.

Second, students' vocabulary is not copious enough. Consequently, learners are left behind trying to understand what a previous word meant and hear only the detached extracts, omitting the whole utterance. The possible solution to this problem is pre-listening activities, based on the vocabulary relevant for the topic under discussion.

Third, listeners do not recognize the words that they know, since they cannot distinguish between particular sounds, or conversely try to listen for differences that do not exist. In fact, this difficulty proves the necessity of phonetic drills along with LC skills enhancement.

As a final point, some students lacking listening stamina, may have a mental block arising from previously unpleasant listening experience, and easily get tired or distracted. Undoubtedly, utilizing easier texts at the initial stage will boost learners' confidence and encourage them for further listening activities. Moreover, there must be plenty of listening material, as well as indulging into listening outside the class, this way increasing implicit learning.

Apart from the issues discussed above, of great significance is the quality of the recorded material and sound system, since there is a lack of computers, smart boards, and multimedia systems, which apparently accelerate the progress of listening. Another difficulty is the inconvenience of classrooms that may in the same way turn out to be crucial in LC activities. In that case, factors like temperature, air conditioning, size of the classroom should also be taken into consideration and optimize the working process [9, p. 3–4]. On the other hand, physical discomfort is likely to distract the students. Motivation is one of the decisive factors that affect LC, so even the smallest pause in attention may considerably inhibit and retard comprehension.

The obtained findings in the field of study indicate that the LC problems are of varied nature, consequently, diversified measures should be taken in each particular case. In order to foster LC activities, solutions and strategies, described below, may be implemented.

The research of R. Blair illustrates, that the most important feature to consider in the process of LC is exposure to a FL. For in-

stance, when teaching English, it is advisable to provide students with opportunities to absorb the English sounds and to accumulate understanding. Another essential factor to improve the listening process is stress lowering. By making sure that the lessons are motivating, students are relieved of the stress and boredom that naturally block learning. Allowing the visibility of the speaker along with providing background clues fosters LC. In real life situations, listeners can usually see the person speaking, and facial expressions with gestures help them grasp what is being said. Pictures and other background clues will also provide a total framework and help students to listen globally to the whole message. Furthermore, the redundancies should also be mentioned here. In everyday conversation people tend to repeat and correct themselves, restart sentences several times and use fillers of different kinds. Students need experience in identifying and separating the main ideas from these redundancies, which are an integral part of everyone's speech [10, p. 159–160].

According to current researches on listening, effective FL acquisition implies students' being able to adjust their listening behavior to a variety of situations and listening purposes. For this reason, the methodology of teaching LC should provide learners with a set of appropriate listening strategies and match them to each listening situation. This will teach learners to become strategically smart.

So far, listening strategies have been considered as techniques or activities that contribute directly to language comprehension and to the recall of listening input [11, p. 634]. However, strategies may change due to the level of students' LCC, which is actually the key principle in the choice of activities. Scholars A. Chamot, C. Goh, J. O'Malley, L. Miller, A. Palmer, L. Vandergrift et al. have proposed a set of strategies, relevant for successful LC. Specifically, the evidence provided by C. Goh suggests that teaching listening strategies to students may turn out very helpful. And yet, it is not sufficient unless the teachers increase students' vocabulary, grammar, and phonology knowledge [9, p. 8]. L. Vandergrift claims that strategy development is important for LC training because strategies are "conscious means by which learners can guide and evaluate their own comprehension and responses" [12, p. 168].

In their study, J. O'Malley and A. Chamot have validated the approach to LC strategies, grounded on the cognitive theory. These scholars have differentiated and categorized the range of cognitive activities in language learning into two main types: metacognitive and cognitive [12, p. 169]. Specifically, metacognitive strategies are important because they oversee, regulate, or direct the FL learn-

ing process. These strategies, which involve thinking about the learning process, mainly incorporate planning, monitoring, and evaluating. Similarly, metacognition can also be defined as “thinking about one’s own thinking”. More importantly, J. Rubin refers to R. Oxford in stating that the conscious use of metacognitive strategies helps learners get their attention back when they lose it [13, p. 200].

In the similar vein, M. Wilt argues that employing metacognitive strategies have such benefits [11, pp. 630–631]:

1. Students’ learning process is faster and they better integrate the incoming information.

2. Students define themselves as constant receivers and have fewer problems when dealing with new and unknown situations.

3. Students attain self-confidence from their cooperation with partners and teachers.

4. There is a possibility for students to trace their success in the LC process, observe and evaluate their improvement.

Equally important are *cognitive strategies*, which help manipulate the material under study or apply a specific technique to the learning task. In particular, these strategies are employed with the aim to understand the linguistic input and obtain the data. The cognitive strategies are combined to comprehend and accumulate the input for later access and retrieval. Cognitive strategies are considered to be problem-solving techniques that learners use in order to deal with learning assignments and make the acquisition of a FL less problematic. For instance, learners sometimes do not know the meanings of words and they try to guess or elicit them from the context. Some more examples of cognitive strategies include repeating to memorize, summarizing, and organizing the details into a coherent whole [12, p. 170].

Another essential technique, a socio-affective strategy, should be contributed to the abovementioned to specify the way of learning that occurs when students actively co-operate with classmates, question the teacher for clarification, or apply specific techniques to lower their anxiety level. That is why it is important to promote positive emotional responses to the learning process. E. Habte-Gabr emphasizes that a socio-affective strategy is non-academic in its nature and implies stimulating learning through building a degree of relations between the lecturer and students. Of great significance is also a learner’s awareness of how to reduce anxiety, feel confident while completing listening tasks, and raise personal motivation in fostering listening abilities [14, p. 15].

Ultimately, some conclusion on listening strategies should be drawn. LC strategies are beneficial since they provide less frustrating

and more reliable ways to successful FL acquisition. Furthermore, metacognitive and cognitive techniques trigger off enhancing students’ mental performance in the process of LC and positively affect its outcomes.

In conclusion, successful LC depends both on recipients (the level of their listening capacity, memory, imagination, attention, background knowledge, and FL experience), and LC conditions (the quality of the recorded text, number of listening sessions, and duration of an audio text). Considering possible difficulties an individual may face during the listening process, it is essential to devise solutions to these problems. Though there is no ideal method that fits all kinds of obstacles hindering LC, diversified types of activities may be implemented. For these reasons, an awareness and employment of effective LC strategies can help students capitalize on the FL input they are receiving. Hence, the benefits from strategies students are likely to acquire in the learning process is the topic for discussion in the studies that may be seen as a perspective for further research.

References

1. Vovk, O.I. (2021). *Communicative and Cognitive Methodology of Teaching the English Language: A Teaching Guide and Training Manual*. Cherkasy: Publisher O. Nechytailo. 382 p. [in Ukr.].
2. Miller, G. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63(2): 81–97.
3. Templin, M. (1999). *Certain Language Skills in Children: Their Development and Interrelationships*. Oxford: Oxford University Press. 273 p.
4. Devine, T.G. (2006). *Teaching Study Skills*. Newbury, Berkshire: Express Publishing. 136 p.
5. Lado, R. (1995). Memory Span as a Factor in Second Language Learning. *IRAL*, III(2): 127.
6. Munro, M., Derwing, T. (2009). Putting Accent in Its Place: Rethinking Obstacles to Communication. *Language Teaching*: 276–490.
7. Brown, S. (2006). *Teaching Listening*. Cambridge: Cambridge University Press. 34 p.
8. Case, A. (2008). Why Students Have Problems with Listening Comprehension. *Using English*. Retrieved from <http://www.usingenglish.com/articles/why-your-students-have-prob-blems-with-listening-comprehension.html>
9. Bingol, M., Celik, B. (2014). Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second Language Learning Class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4: 3–9.
10. Blair, R. (1992). *Innovative Approaches to Language Teaching*. San Diego: Dominic Press. 198 p.
11. Wilt, M. (1995). A Study of Teacher Awareness of Listening as a Factor in Elementary Education. *Journal of Educational Research*, 43: 626–639.
12. Vandergift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*, 53/3: 168–171.
13. Rubin, J. (1994). Improving Foreign Language Listening Comprehension. *Modern Language Journal*, 78/2.: 199–221.
14. Bingol, M., Celik, B. (2015). Listening Comprehension Issues. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5: 13–22.

Список бібліографічних посилань

1. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна методика навчання англійської мови: навчально-методичний посібник. Черкаси: О. Нечитайло, 2021. 416 с.
2. Miller G. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 1956. Vol. 63(2). P. 81–97.
3. Templin M. Certain Language Skills in Children: Their Development and Interrelationships. Oxford: Oxford University Press, 1999. 273 p.
4. Devine T.G. Teaching Study Skills. Newbury, Berkshire: Express Publishing, 2006. 136 p.
5. Lado R. Memory Span as a Factor in Second Language Learning. *IRAL*, 1995. Vol. III (2). 127 p.
6. Derwing T., Munro M. Putting Accent in Its Place: Rethinking Obstacles to Communication. *Language Teaching*, 2009. P. 276–490.
7. Brown S. Teaching Listening. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 34 p.
8. Case A. Why Students Have Problems with Listening Comprehension. *Using English*, 2008. URL: <http://www.usingenglish.com/articles/why-your-students-have-prob-lem-with-listening-comprehension.html>
9. Bingol M., Celik B. Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second Language Learning Class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2014. Vol. 4. P. 3–9.
10. Blair, R. Innovative Approaches to Language Teaching. San Diego: Dominic Press, 1992. 198 p.
11. Wilt M. A Study of Teacher Awareness of Listening as a Factor in Elementary Education. *Journal of Educational Research*, 1995. Vol. 43. P. 626–639.
12. Vandergift L. Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*, 1999. Vol. 53/3. P. 168–171.
13. Rubin J. Improving Foreign Language Listening Comprehension. *Modern Language Journal*, 1994. Vol. 78/2. P. 199–221.
14. Bingol M., Celik B. Listening Comprehension Issues. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2015. Vol. 5. P. 13–22.

ВОВК Олена Іванівна

докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ: ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Анотація. Метою статті є висвітлення таких методичних питань, як труднощі аудіювання та ефективні стратегії їх подолання. Зокрема, аналізуються мовні, соціолінгвістичні та соціокультурні труднощі сприйнятої інформації, труднощі, зумовлені умовами аудіювання, особистісними характеристиками мовця і слухача, а також контентом тексту. Серед стратегій, які можуть допомогти студентам подолати означені труднощі, виокремлено метакогнітивні, когнітивні та соціо-афективні плани дій. Ці стратегії мають високий ступінь ефективності під час навчання аудіювання. Підкреслюється думка про те, що проблеми, з якими можуть стикнутись студенти під час сприйняття іноземного тексту, можуть значно загальмувати й уповільнити набуття студентами аудитивної компетенції, тому виникає нагальна потреба розглянути ці проблеми й запропонувати та схарактеризувати стратегії, які сприяють розвитку загальної аудитивної здатності суб'єктів пізнання.

Ефективність запропонованих стратегій, спрямованих на подолання труднощів аудіювання, була перевірена в педагогічному експерименті, адаптованому для студентів, які спеціалізуються в галузі

іноземної середньої освіти. Експериментально доведено, що раціональне поєднання застосовуваних стратегій може допомогти студентам подолати труднощі слухання іноземного тексту і значно поліпшити результати аудіювання. Відповідно, означені стратегії сприяють розвитку аудитивної здатності тих, хто навчається, що є порогом, за яким студент може зрозуміти 75 % прослуханого тексту. Аудитивна здатність часто слугує індикатором здатності слухача розуміти усне мовлення. Вона також є основою для розвитку аудитивної компетенції. Високий рівень аудитивної компетенції залежить від багатьох чинників, серед яких ступінь володіння іноземною мовою і здатність до сприйняття іноземного тексту суб'єктами пізнання, складність сприйнятого тексту та його мовний, соціолінгвістичний і соціокультурний контент, та умови аудіювання.

Ключові слова: аудіювання; аудитивна здатність; аудитивна компетенція; труднощі аудіювання; стратегії слухання.

Одержано редакцією 02.08.2021
Прийнято до публікації 20.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-79-84

ORCID 0000-0002-0037-7866

АСЛАНОВА Натига Шикар гызы

преподаватель кафедры информатики,
Гянджинский государственный университет, Азербайджан
e-mail: natiga.cabbarova@mail.ru

УДК 378.016:512.622.426]:004(045)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАННЯ ТЕМЫ «КУБИЧЕСКИЕ УРАВНЕНИЯ» В УНИВЕРСИТЕТАХ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Решение алгебраических уравнений является одним из центральных вопросов курса алгебры и требует должного внимания при электронном обучении. Методика преподавания темы предполагает соблюдение ряд принципов, необходимых для успешного освоения темы

учащимися. В статье рассматривается авторский вариант достижения цели.

Ключевые слова: электронное обучение; кубическое уравнение; Турбо Паскаль; кубический корень.

Введение. В средней школе рассматриваются алгебраические уравнения первой и второй степени. Естественно возникает вопрос: как решается алгебраическое уравнение третьей, четвертой и т. д. степеней. Во многом, изложение математических вопросов, в особенности тех, которые требуют новых подходов должно вестись в той последовательности, в которой они возникли в математике исторически. Этот естественный ход развития математического мышления приемлем во многих вопросах, где требуется принципиально новый подход к тем проблемам, которые возникают при традиционном изучении данной темы.

При решении уравнений первой степени вполне достаточно умения выполнения четырех арифметических операций. Для решения же уравнений второй степени дополнительно требуется операция извлечения квадратного корня. Исследование дискриминанта позволяет определить, когда уравнение имеет действительные корни и когда этого невозможно утверждать. Такой простой критерий позволяет изучать квадратные уравнения в средней школе рассмотрением уравнений с неотрицательным дискриминантом. Те же самые формулы, которые устанавливаются при рассмотрении уравнений с положительным дискриминантом, пригодны для случая уравнений с отрицательным дискриминантом. Однако, уровень знаний свойств комплексных чисел в средней школе еще полностью не позволяет рассмотрения этого случая в полной общности, но все же может рассматриваться во внеклассных занятиях.

Занимательная история открытия формул, называемых формулами Кардано для решения уравнений третьей степени, показывает, перед какими логическими проблемами столкнулись математики средневековья, при попытке применить открытые формулы для решения кубических уравнений. В данном случае одного критерия существования действительных решений недостаточно для нахождения корней, используя четырех арифметических операций и операции извлечения квадратного и кубического корней. Требуется глубокое понимание свойств комплексных чисел и умений выполнять операции над ними в различных формах их записи. Естественно, это выходит за рамки средней школы, где предусматривается беглое знакомство с комплексными числами.

Способ решения уравнений четвертой степени основывается на способе решения кубических уравнений. Поэтому, решение кубических уравнений является одновре-

менно и ключом для решения уравнений четвертой степени.

Изучение темы алгебраических уравнений средствами электронного обучения с одной стороны дает исключительно удобные преимущества, а с другой стороны, предельно упрощая процесс вычисления корней, оставляет в тени тех теоретических вопросов, которые привели к развитию самой теории алгебраических уравнений. Поэтому, наряду с использованием готовых программных средств (таких, как Magma, Sage и пр.) для решения алгебраических уравнений, необходимо изучение теоретических вопросов, с одной стороны, и составление алгоритма решения и программирование, с другой. Такой подход способствует полному усвоению материала учащимися.

1. Теоретическая подготовка

Не нарушая общности, алгебраическое уравнение третьей степени можно написать в виде (см. [1–2])

$$x^3 + ax^2 + bx + c = 0, \quad (1)$$

где a , b , c являются комплексными числами. Если в уравнении коэффициент при x^3 отличен от 1, то предварительно обе части данного уравнения нужно сократить на этот коэффициент. В уравнении (1) произведем замену переменных по формуле

$$x = y - \frac{a}{3}. \quad (2)$$

Тогда получим:

$$\left(y - \frac{a}{3}\right)^3 + a\left(y - \frac{a}{3}\right)^2 + b\left(y - \frac{a}{3}\right) + c = 0.$$

Раскрывая скобки и приводя подобные члены, находим уравнение в котором отсутствует член y^2 :

$$y^3 + \left(b - \frac{a^2}{3}\right)y + \left(\frac{2a^3}{27} - \frac{ab}{3} + c\right) = 0.$$

Вводя обозначения

$$p = b - \frac{a^2}{3}, \quad q = \frac{2a^3}{27} - \frac{ab}{3} + c,$$

получаем уравнение:

$$y^3 + py + q = 0, \quad (3)$$

которое называется неполным кубическим уравнением. Не нарушая общности, будем предполагать, что уравнение задано именно в такой форме.

Для решения уравнения (3) произведем замену переменных

$$y = u + v.$$

Тогда уравнение (3) переписется в виде:

$$(u+v)^3 + p(u+v) + q = 0.$$

Раскроем скобки и перегруппируем члены в правой части:

$$(u^3 + v^3 + q) + (3uv + p)(u+v) = 0.$$

Накладывая на переменные u и v условие $3uv+q=0$, или же условие $uv = -\frac{p}{3}$, получаем:

$$u^3+v^3=-q, \quad u^3 \cdot v^3 = -\frac{p^3}{27}.$$

Отсюда видно, что u^3 и v^3 являются корнями квадратного уравнения

$$z^2+qz-\frac{p^3}{27}=0.$$

Решая его, находим:

$$u = \sqrt[3]{-\frac{q}{2} + \sqrt{\frac{q^2}{4} + \frac{p^3}{27}}}, \quad v = \sqrt[3]{-\frac{q}{2} - \sqrt{\frac{q^2}{4} + \frac{p^3}{27}}}. \quad (4)$$

Учитывая эти выражения в проведенной замене переменных, получаем формулу, известную под названием формулы Кардано:

$$y = \sqrt[3]{-\frac{q}{2} + \sqrt{\frac{q^2}{4} + \frac{p^3}{27}}} + \sqrt[3]{-\frac{q}{2} - \sqrt{\frac{q^2}{4} + \frac{p^3}{27}}}. \quad (5)$$

Если взять все три корня для радикалов, то можно по этой формуле найти 9 различных корней, из которых лишь три могут служить корнями данного уравнения. Итальянские математики, открывшие эти формулы, обнаружили, что в некоторых случаях уравнение имеет три вещественных корня, но вычисление этих корней по формулам Кардано не дает эти решения – а именно, возникают отрицательные числа под квадратным корнем. Так возникли потребности введения новых идеальных чисел (по выражению Кардано «софистически отрицательных» чисел) (см. [3, с. 65]). Бомбелли заметил, что при определенных правилах действий над этими числами, можно получить все действительные корни. Однако более точное логическое обоснование способа Бомбелли нашли лишь после возникновения теории комплексных чисел. Выяснилось, что каждое ненулевое комплексное число имеет три комплексных кубических корня. Слагаемые в нашей замене переменных, являясь кубическими корнями, связаны соотношением:

$$v_0 = -\frac{p}{3u_0}.$$

Поэтому, взяв некоторый корень третьей степени для первого радикала в формуле Кардано, получаем значение для второго радикала из последней формулы. Пользуясь тем, что два остальных значений кубического корня получаются умножением на степени первообразного корня 3-й степени из 1, получаем:

$$u_1 = u_0 \varepsilon, \quad u_2 = u_0 \varepsilon^2,$$

где ε обозначает первообразный корень 3-й степени из 1.

Аналогично находим:

$$v_1 = -\frac{p}{3u_0 \varepsilon} = v_0 \varepsilon^2, \quad v_2 = v_0 \varepsilon.$$

Таким образом, для рассматриваемого кубического уравнения получаем формулы:

$$y_i = u_i + v_i, \quad i=0, 1, 2. \quad (6)$$

Подставляя значение $\varepsilon = -\frac{1}{2} + \frac{i\sqrt{3}}{2}$ в формулы (6), можем их переписать в виде:

$$\begin{aligned} y_0 &= u_0 + v_0, \\ y_1 &= -\frac{1}{2}(u_0 + v_0) + \frac{i\sqrt{3}}{2}(u_0 - v_0), \\ y_2 &= -\frac{1}{2}(u_0 + v_0) - \frac{i\sqrt{3}}{2}(u_0 - v_0). \end{aligned}$$

Пользуясь этими формулами, можем определить алгоритм для решения общего уравнения третьей степени. Для этого мы должны уметь извлекать корни третьей степени из комплексного числа.

Положим: $p = a + ib$ и $q = c + id$. Тогда

$$\left(\frac{p}{3}\right)^3 = \left(\frac{a}{3}\right)^3 - a\left(\frac{b}{3}\right)^2 + i\left(b\left(\frac{a}{3}\right)^2 - \left(\frac{b}{3}\right)^3\right),$$

$$\left(\frac{q}{2}\right)^2 = \left(\frac{c}{2}\right)^2 - \left(\frac{d}{2}\right)^2 + i\left(\frac{cd}{2}\right).$$

Подставим эти выражения в разрешающем дискриминанте

$$\Delta = \left(\frac{q}{2}\right)^2 + \left(\frac{p}{3}\right)^3. \quad \text{Получим:}$$

$$\Delta = Z + iT;$$

при этом

$$Z = \left(\frac{c}{2}\right)^2 - \left(\frac{d}{2}\right)^2 + \left(\frac{a}{3}\right)^3 - a\left(\frac{b}{3}\right)^2,$$

$$T = \frac{cd}{2} + b\left(\frac{a}{3}\right)^2 - \left(\frac{b}{3}\right)^3.$$

Вычислим $\sqrt{\Delta}$.

Полагая $\sqrt{\Delta} = \sqrt{Z + iT} = r + is$, получим $Z + iT = r^2 - s^2 + 2rsi$, или же

$$\begin{cases} r^2 - s^2 = Z, \\ -r^2 s^2 = -\frac{T^2}{4}. \end{cases}$$

Поэтому числа r^2 и $-s^2$ являются корнями следующего квадратного уравнения:

$$x^2 - Zx - \frac{T^2}{4} = 0.$$

Тогда найдем:

$$r^2 = \frac{Z}{2} + \sqrt{\frac{Z^2 + T^2}{4}}, \quad s^2 = -\frac{Z}{2} + \sqrt{\frac{Z^2 + T^2}{4}}.$$

При $T > 0$ мы должны иметь неравенства $0 \leq \arg \Delta \leq \pi$ и $0 \leq \arg \sqrt{\Delta} \leq \frac{\pi}{2}$. Поэтому $s > 0$.

Поскольку r и s имеют одинаковые знаки, то $r > 0$. Если же $T < 0$, то числа r и s имеют

разные знаки. При таких условиях $\sqrt{\Delta}$ определяется однозначно. Таким образом,

$$x_m = k_m + ij_m; \quad m = 1, 2, 3.$$

На этом основании можем составить программу для решения кубических уравнений в общем виде, когда дано уравнение с ненулевым старшим коэффициентом. Разделив обе части данного уравнения на старший коэффициент, мы приводим уравнение к уже рассмотренному виду.

2. Программное обеспечение

Общее кубическое уравнение записывается в виде:

$$(a_1+ia_2)x^3+(b_1+ib_2)x^2+(c_1+ic_2)x+d_1+id_2=0.$$

Коэффициенты задаются в виде пары действительных чисел. Для решения этого уравнения можем воспользоваться следующей программой на языке Турбо-Паскаль ([6]).

```

Program kub_tenlik;
Const pi=3.141592653589793;
Var z,t,r,s,a,b,c,d,f,fi,alfa,a1,a2,b1,b2,c1,
c2, d1, d2, v1,v2,u1,u2,k1,k2,k3,j1,j2,j3:real;
Label 5,7,10,15;
Begin
Read(a1,a2,b1,b2,c1,c2,d1,d2);
a:=(c1*a1+c2*a2)/(a1*a1+a2*a2)-
((a1*b1+a2*b2)*(a1*b1+a2*b2)-(a1*b2-
a2*b1)*(a1*b2-
a2*b1))/(3*(a1*a1+a2*a2)*(a1*a1+a2*a2));
b:=(c2*a1-c1*a2)/(a1*a1+a2*a2)-
(2*(a1*b1+a2*b2)*(a1*b2-
a2*b1))/(3*(a1*a1+a2*a2)*(a1*a1+a2*a2));
c:=(2*(a1*b1+a2*b2)*(a1*b1+a2*b2)*(a1*b1
+a2*b2)-6*(a1*b1+a2*b2)*(a1*b2-
a2*b1)*(a1*b2-a2*b1)-9*
(a1*a1+a2*a2)*((a1*b1+a2*b2)*(a1*c1+a2*c
2)-(a1*b2-a2*b1)*(a1*c2-
a2*c1))+27*(a1*a1+a2*a2)*(a1*a1+a2*a2)*(a1*
d1+a2*d2))/(27*(a1*a1+
a2*a2)*(a1*a1+a2*a2)*(a1*a1+a2*a2));
d:=(6*(a1*b1+a2*b2)*(a1*b1+a2*b2)*(a1*b2-
a2*b1)-2*(a1*b2-a2*b1)*(a1*b2-
a2*b1)*(a1*b2-a2*b1)-9*
(a1*a1+a2*a2)*((a1*b2-
a2*b1)*(a1*c1+a2*c2)+(a1*b1+a2*b2)*(a1*c2-
a2*c1))+27*(a1*a1+a2*a2)*(a1*a1+a2*a2)*(a1*
d2-
a2*d1))/(27*(a1*a1+a2*a2)*(a1*a1+a2*a2)*(a1
*a1+a2*a2));
z:=(c/2)*(c/2)-
(d/2)*(d/2)+(a/3)*(a/3)-(b/3)*(b/3);
t:=c*d/2+b*(a/3)*(a/3)-(b/3)*(b/3)*(b/3);
r:=sqrt((z+sqrt(z*z+t*t))/2);
s:=sqrt((sqrt(z*z+t*t)-z)/2);
if t<0 then s:=-s;
f:=(r-(c/2))*(r-(c/2))+(s-(d/2))*(s-(d/2));
if r=c/2 then goto 5; goto 7;
5: if s-d/2>=0 then fi:=pi/2; goto 10;
if s-d/2<0 then fi:=-pi/2; goto 10;
7: fi:=arctan((s-(d/2))/(r-(c/2)));
10: if r-c/2>=0 then alfa:=fi/3;

```

```

if r-c/2<0 then alfa:=(fi+pi)/3;
if f=0 then k1:=0;
if f=0 then j1:=0;
if f=0 then k2:=0;
if f=0 then j2:=0;
if f=0 then k3:=0;
if f=0 then j3:=0;
if f=0 then goto 15;
u1:=exp((1/6)*ln(f))*cos(alfa);
u2:=exp((1/6)*ln(f))*sin(alfa);
v1:=-exp(-
(1/6)*ln(f))*(a*cos(alfa)+b*sin(alfa))/3;
v2:=-exp((-1/6)*ln(f))*(-
a*sin(alfa)+b*cos(alfa))/3;
k1:=u1+v1;
j1:=u2+v2;
k2:=-((u1+v1)/2+sqrt(3)*(v2-u2))/2;
j2:=-((u2+v2)/2+sqrt(3)*(u1-v1))/2;
k3:=-((u1+v1)/2-sqrt(3)*(v2-u2))/2;
j3:=-((u2+v2)/2-sqrt(3)*(u1-v1))/2;
15:k1:=k1-
(a1*b1+a2*b2)/(3*(a1*a1+a2*a2));
j1:=j1-(a1*b2-a2*b1)/(3*(a1*a1+a2*a2));
j2:=j2-(a1*b2-a2*b1)/(3*(a1*a1+a2*a2));
k2:=k2-(a1*b1+a2*b2)/(3*(a1*a1+a2*a2));
k3:=k3-(a1*b1+a2*b2)/(3*(a1*a1+a2*a2));
j3:=j3-(a1*b2-a2*b1)/(3*(a1*a1+a2*a2));
if j1<0 then print('x1=',k1,'-',j1,'i',';') else-
print('x1=',k1,'+',j1,'i',';');
if j2<0 then print('x2=',k2,'-',j2,'i',';') else-
print('x2=',k2,'+',j2,'i',';');
if j3<0 then print('x3=',k3,'-',j3,'i',';') else
print('x3=',k3,'+',j3,'i',';');
end.

```

Построение этой программы можно провести на уроках информатики. Можно поставить задачу построения алгоритма решения кубического уравнения. После введения теоретического материала становится понятным, что основным моментом построения алгоритма является алгоритм вычисления всех трех кубических корней из данного комплексного числа. Эта задача решается алгоритмом определения по данному комплексному числу его тригонометрическую запись. Основой для выполнения намеченного плана обучения решению кубических уравнений является твердое знание теоретического алгебраического материала. Чтобы применить составленную программу на языке Турбо Паскаль представляем данное кубическое уравнение таким образом

$(a_1+ia_2)x^3+(b_1+ib_2)x^2+(c_1+ic_2)x+d_1+id_2=0$, представляя коэффициенты в алгебраическом виде для комплексного числа. Удобным интерфейсом обладает программа Turbo Pascal ABCNET, с удобным окном ввода и вывода. После нажатия кнопки "Run" появляется окно ввода данных.

Здесь последовательно вводятся параметры $a_1, a_2, b_1, b_2, c_1, c_2, d_1, d_2$, являющиеся действительными числами. Если какой то из параметров отсутствует, то вводится 0. Нужно следить за тем, чтобы старший коэффициент был отличным от нуля. В противном случае программа выдаст ошибку в виде:

$x_1 = \text{NaN} + i\text{NaN}; x_2 = \text{NaN} + i\text{NaN}; x_3 = \text{NaN} + i\text{NaN}.$

Рассмотрим несколько примеров. Напомним также, что ответ выдается в виде нормальной записи действительного числа.

Для решения уравнения $x^3 + 9x^2 + 18x + 28 = 0$ вводим последовательно числа: 1, 0, 9, 0, 18, 0, 28, 0. Эти числа будут отражены на экране следующим образом: 1, 0, 9, 0, 18, 0, 28, 0.

В окне вывода получаем все три решения данного уравнения в виде:

$x_1 = -1 - 1.73205080756888 i;$
 $x_2 = -7 - 1.11022302462516E-16 i;$
 $x_3 = -1 + 1.73205080756888 i.$

Как видно, второй корень имеет нулевую мнимую часть, т. е. один из корней действительный и равен -7 , в чем можно убедиться проверкой.

2. Аналогично рассмотрим следующее уравнение: $x^3 + 6x^2 + 30x + 25 = 0$.

Введем коэффициенты: 1, 0, 6, 0, 30, 0, 25, 0.

$x_1 = -1 + 0 i;$
 $x_2 = -2.5 + 4.33012701892219 i;$
 $x_3 = -2.5 - 4.33012701892219 i.$

Уравнение имеет один действительный корень и два комплексно сопряженных решений.

3. Рассмотрим уравнение: $x^3 + 3x^2 - 6x + 4 = 0$.

Вводим коэффициенты: 1, 0, 3, 0, -6 , 0, 4, 0

$x_1 = 0.761166696679656 - 0.552380666280597i;$
 $x_2 = -4.52233339335931 - 1.66533453693773E-16i;$
 $x_3 = 0.761166696679656 + 0.552380666280598i.$

x_2 является действительным корнем.

4. Решим уравнение: $x^3 - 6ix + 4 - 4i = 0$.

Коэффициенты этого уравнения – комплексные числа: 1, 0, 0, 0, -6 , 4, -4 .

$x_1 = 2 + 2i; x_2 = -1 - i; x_3 = -1 - i.$

Непосредственной проверкой можно убедиться, что уравнение имеет два повторяющихся (одинаковых) корня.

5. Рассмотрим уравнение: $x^3 - 4x - 1 = 0$.

Вводим коэффициенты: 0, 0, 0, -4 , 0, -1 , 0.

$x_1 = 2.11490754147676 - 5.55111512312578E-17i;$
 $x_2 = -1.8608058531117 - 1.64540693022727E-16i;$
 $x_3 = -0.254101688365052 + 2.20051844253985E-16i.$

Уравнение имеет три действительных корня.

На уроках, где рассматриваются решения кубических уравнений, удобно также воспользоваться онлайн программой Sage, который имеет более удобный интерфейс. В окно ввода записывается уравнение, которого требуется решить. Заметим, что Sage создан на основе языка Python и обладает большими возможностями для решения разных задач из алгебры (см. [4–5]).

Рассмотрим несколько примеров решения кубических уравнений при помощи Sage.

Пример 1. Решить уравнение:

$$x^3 + 2x + 1 = 0.$$

В окно ввода Sage записываем:

sage: $(x^3 + 2*x + 1).roots(x, ring=CC)$

После нажатия кнопки «Вычислить» Sage

выдает решения в виде пар:

$[(-0.453397651516404, 1),$
 $(0.226698825758202 - 1.46771150871022*i, 1),$
 $(0.226698825758202 + 1.46771150871022 * i, 1)]$

Первая компонента пары обозначает корень уравнения, а вторая компонента кратность этого корня. Как видно все корни простые, один из корней действительный, две другие – комплексные. Сравнивая с точными корнями вычисленными при помощи формул Кардано заметим, что эти числа являются довольно точными приближениями для точных корней: $\sqrt[3]{2} - \sqrt[3]{4} \approx -0,327480002073326$; два другие значения являются приближениями, соответственно для чисел

$$-\frac{\sqrt[3]{2} - \sqrt[3]{4}}{2} \pm \frac{i\sqrt{3}}{2}(\sqrt[3]{2} + \sqrt[3]{4}).$$

Такие же решения получаются программой на языке Паскаль.

Пример 2. Решим уравнение:

$$x^3 - 2x + 2 = 0.$$

Вводим данные в окне Sage:

sage: $(x^3 - 4*x + 2).roots(x, ring=CC).$

Sage выдает три действительные простые корни:

$[(-2.21431974337754, 1), (0.539188872810889, 1), (1.67513087056665, 1)]$

Следовательно разрешающий дискриминант отрицателен.

В заключении рассмотрим уравнение с комплексными коэффициентами.

Пример 3. Решить уравнение, рассмотренное выше:

$$x^3 - 6ix + 4(1-i) = 0.$$

sage: $(x^3 - 6*i*x + 4*(1-i)).roots(x, ring=CC)$.

Sage выдает найденные выше решения:
 $[(-1.0000000000000000 - 1.0000000000000000*i, 2),$
 $(2.0000000000000000 + 2.0000000000000000*i, 1)]$

Первый корень –повторный, третий корень простой.

Выводы. Методика преподавания некоторых дисциплин средствами электронного обучения требует пересмотра методов преподавания традиционной алгебры с точки зрения методов информатики. В статье обосновывается тезис о том, что такой подход требует и способствует более глубокому усвоению алгебраического теоретического материала. Использование онлайн сред типа Sage позволяет решать произвольные уравнения, тогда как, более глубокому усвоению материала способствует составление алгоритма и программы для решения конкретных вопросов.

ASLANOVA Natiga Shikar,

lecturer of department of informatics,
Ganja State University, Azerbaijan

TEACHING OF THE THEME “CUBIC EQUATIONS” IN UNIVERSITIES BY THE METHODS OF ELECTRONIC TEACHING

Summary. Introduction. Electronic teaching is a new and useful event in education. By this reason, there is a need in searching of all aspects of electronic teaching. The main amount of investigations must be devoted to define essential difference between two methods of teaching: the first of them is a traditional teaching, and second is an electronic teaching. The useful way of comparing these methods of teaching consists of studying some model problems of teaching in various branches of the mathematics by electronic method of education.

The theme of cubic equations is one of key problems of teaching in algebra because this question historically was one of corner stones of algebra. It was beginning of introducing new methods in all branches of mathematics.

Purpose. The aim of our investigations is to show that sides of teaching that show how we can use the excellence of electronic teaching for most deep studying of basic methods of algebra, acquiring abilities in applying of methods of algebra for solving of concrete problems of informatics.

Methods. The way of reaching these purposes is in combining of deep studying of theoretical background with construction of problem's algorithm and preparing of program in appropriate language. Simultaneously, the methods of solution which is accessible in Internet can be used as an additional source for checking of got results.

Список библиографических ссылок

1. Куликов Л.Я. Алгебра и теория чисел. Москва: Высшая школа, 1979. 559 с.
2. Курош А.Г. Курс высшей алгебры. Москва: Наука, 1975. 432 с.
3. Хрестоматия по истории математики [Под ред. А.П. Юшкевича]. М.: Просвещение, 1976. 318 с.
4. Zummerman P. and others. Computational Mathematics with SageMath. URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en>.
5. Stein W. Algebraic Number Theory. A Computational Approach, 2012, November 14.
6. Перминов О.Н. Язык программирования Паскаль: справочник. М.: Радио и связь, 1989. 128 с.

References

1. Kulikov, L.Y. (1979). Algebra and Number Theory. Moscow: Higher School. 559 p.
2. Kurosh A.G. (1975). Calculus in High Algebra. Moscow: Science, 432 p.
3. Anthology on the history of mathematics (1976). In A.P. Yushkevich (Ed.). Moscow: Enlightenment. 318 p.
4. Zummerman, P. et al. Computational Mathematics with SageMath. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en>.
5. Stein, W. (2012). Algebraic Number Theory. A Computational Approach, November 14.
6. Perminov, O.N. (1989). Programming Language Pascal: Handbook. Moscow: Radio and Comunication. 128 p.

Results. The students after of complete solving of problems will better understand not only the considered question but also the main methodology of study of problems by using of electronic education methods.

Originality. The research of the put problem is original in posing and solving of concrete questions connected with the teaching of the theme “cubic equations”. It is separated the main idea allowing use the theoretic result to obtain all three solutions of cubic equation using minimal number of operations.

Conclusion. The electronic teaching must use excellent methods of teaching in algebra that cannot be reachable in traditional education. The questions of teaching for some themes which lie in common area of interests in different disciplines such as algebra and informatics acquires specific feature, be studied simultaneously. The main thesis of the work is as follows: simultaneous studying of theoretical and practical questions of teaching in algebra is useful for better learning of the material.

Keywords: electronic teaching; cubic equation; Turbo Pascal; cubic root.

Получено редакцией 15.07.2021
Принято к публикации 05.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-85-90
ORCID 0000-0003-3534-8894

МАНЬКО Олена Григорівна

старша викладачка кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
e-mail: elenamanko23@gmail.com

ORCID 0000-0001-9775-7381

МАЛІКОВА Юлія Олександрівна

асистентка кафедри філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: malikova.youl@gmail.com

УДК 378.015.31:7:376.011.3-051(045)

**ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ:
ОСОБЛИВОСТІ ТА РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ**

Представлено результати емпіричного дослідження особливостей сформованості художньо-естетичної компетентності майбутніх корекційних педагогів. В останні роки все більша частина вітчизняних та зарубіжних дослідників акцентують увагу на високій актуальності, значущості формування ХЕК студентів, але, незважаючи на це, по сьогоднішній день розуміння структури компетентності, особливості діагностики залишаються дослідженими фрагментарно. Між тим, своєчасна діагностика рівня сформованості окремих структурних компонентів компетентності дозволить здійснювати систематичний контроль, корегувати освітньо-виховний процес таким чином, щоб він відповідав меті розвитку ХЕК. Висока актуальність формування компетентності і відсутність практичного розуміння шляхів діагностики конструкта формують проблему дослідження.

Метою роботи виступає публікація результатів емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення рівня сформованості ХЕК майбутніх корекційних педагогів на основі апробації обґрунтованого комплексу діагностик.

Зазначений комплекс діагностик було апробовано на базі Донбаського державного педагогічного університету. В експериментальній роботі брали участь 59 студентів – майбутніх корекційних педагогів (41 жінка; 18 чоловік). Вік респондентів: від 17 до 21 року.

В процесі проведення емпіричного дослідження було застосовано комплекс діагностик. Застосовувався метод структурного групування, кількісного аналізу.

Результати дослідження дозволяють зробити висновок, що всі структурні компоненти ХЕК формовані у майбутніх корекційних педагогів переважно на середньому рівні. Відносно високий рівень сформованості афективного компоненту свідчить про наявність мотивації студентів до реалізації творчої діяльності при відсутності системи уявлень про чинники, механізми креативності, сформованих стратегій аналізу, сприйняття витворів мистецтва, при низькому рівні сформованості навичок адекватної рефлексії, саморефлексії.

Отримані результати повинні бути враховані в процесі розробки педагогічної системи, націленої на розвиток ХЕК майбутніх корекційних педагогів.

Ключові слова: компетентнісний підхід; професійна компетентність корекційного педагога; художньо-естетична компетенція; корекційна педагогіка; діагностика.

Постановка проблеми. В останні роки в Україні і світі особливої актуальності, значущості набуває проблема покращення якості, результативності інклюзивної освіти, що висуває підвищені вимоги до рівня підготовки, професійної компетентності корекційних педагогів. Модернізація української системи вищої освіти, підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців здійснюється завдяки впровадженню компетентнісного підходу, спрямованого не на накопичення системи професійних знань, але на формування ключових академічних, соціальних, професійних компетентностей, які надають особистості можливості переносити знання, вміння та навички, сформовані під час навчально-виховного процесу, у нові професійні, повсякденні ситуації, успішно інтегруватися в систему соціальних та професійних взаємодій, ефективно виконувати професійні обов'язки.

Зважаючи на те, що перехід від знанне-орієнтованої освітньої парадигми до практико орієнтованої відбувається досить повільно, теоретико-методологічне обґрунтування компетентнісного підходу знаходиться на стадії свого осмислення, розробки. На сьогоднішній день єдиний, універсальний підхід до визначення, класифікації компетентностей випускника відсутній. Разом з тим, аналіз теоретичних джерел дозволяє зробити висновок, що успішна реалізація професійних обов'язків корекційного педагога здається неможливою без високого рівня сформованості художньо-естетичної компетентності (ХЕК).

На сьогоднішній день проблеми формування ХЕК розглядаються в трудах Т. І. Крижанівської [1], Н. Є. Миропольської [2], І.В. Ревенко [3], О.В. Чернові [4] та ін. У трудах дослідників підлягають вивченню підходи до дефініювання конструкту, ви-

значення його структури, можливих шляхів розвитку. Разом з тим, більшість наукових робіт носить переважно теоретичний характер, підкреслюючи необхідність розвитку ХЕК різноманітними засобами навчання та виховання, але проблема діагностики конструкту залишається на периферії наукової уваги. Між тим, саме результати діагностики рівня і особливостей сформованості ХЕК можуть виступати основою для розробки педагогічних методик, технологій, систем розвитку художньо-естетичної компетентності майбутніх корекційних педагогів.

Виникає *протиріччя*, обумовлене очевидним ростом наукового інтересу до проблеми вивчення ХЕК, підвищення рівня сформованості конструкту на основі інтеграції в навчальний процес різноманітних засобів виховання і відсутністю чіткого розуміння напрямків розвитку ХЕК, шляхів виявлення поточного рівня сформованості знань, вмінь, навичок, особистісних якостей, які формують компетентність, що, в свою чергу, суттєво ускладнює обґрунтування, розробку ефективних навчальних програм, спрямованих на розвиток досліджуваного конструкту. Виявлене *протиріччя* дозволяє сформулювати *проблему дослідження*: обґрунтування та апробація діагностичного інструментарію, який дозволить здійснювати систематичний контроль рівня розвитку, сформованості структурних компонентів ХЕК, вносити своєчасні корективи в освітній процес вищої школи з метою підвищення ефективності формування конструкту залишається сьогодні актуальною, але, на жаль, невирішеною психолого-педагогічною задачею.

Слід зазначити, що стаття виступає продовженням серії публікацій, присвячених дослідженню сутності, структури та особливостей формування ХЕК майбутніх корекційних педагогів, значна увага приділялась теоретичному обґрунтуванню діагностичного інструментарію, який дозволяє своєчасно виявляти рівень сформованості конструкту. Відповідно, **метою роботи** виступає публікація результатів емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення рівня сформованості ХЕК майбутніх корекційних педагогів, на основі апробації обґрунтованого у попередніх публікаціях комплексу діагностик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ряд досліджень, проведених раніше [5], дозволяє дефініювати ХЕК як «визнання важливості творчої репрезентації ідей, досвіду та емоцій в ЗМІ, музиці, віконавчих мистецтвах, літературі та візуальних мистецтвах» [6, с. 12], «прагнення та

здатність реалізувати на практиці художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності» [3, с. 143]; «динамічний процес становлення суб'єктивної особистісно-змістовної позиції розуміння сенсу та значення естетичних норм, тяжіння до творчої самореалізації, наявність соціально-моральної позиції» [7, с. 24].

Відповідно, ХЕК — розвиненість художніх інтересів, потреб, ідеалів, особистісний конструкт, який включає в себе розуміння та прагнення до прекрасного, високий рівень мотивації до креативного перетворення оточуючого соціокультурного середовища, прагнення до інтерпретації, сприйняття творів мистецтва. Компетентність являє собою невід'ємну складову загальної культури майбутнього корекційного педагога, яка «сприяє становленню таких якостей особистості, як пізнавальна активність, самостійність, ініціативність, чутливість» [4, с. 249], саме тих якостей, без яких успішна реалізація професійної діяльності психолого-корекційного педагога, націленої на «нарощування дитиною особистісного, пізнавального і соціального потенціалу» [8, с. 153], здається неможливою.

Результати попередніх досліджень дозволяють зробити висновок, що ХЕК — складний конструкт, в структурі якого можна умовно виділити когнітивний, афективний, регулятивний, рефлексивний компоненти (рис. 1).



Рис. 1. Структура художньо-естетичної компетентності

Безумовно, виявлення наведених структурних компонентів здійснюється виключно в академічних цілях, у дійсності всі компоненти взаємопов'язані та взаємообумовлені.

Відповідно, зважаючи на основані положення системного підходу, виявлення рівня сформованості ХЕК може бути здійснене на основі діагностики особливостей розвитку структурних компонентів конструкта. Зважаючи на виявлену сутність, структуру ХЕК, обґрунтований діагностичний матеріал, індикатори сформованості кожного з виявлених структурних компонентів конструкту представлені в Табл. 1.

Діагностичні інструменти
оцінювання показників сформованості компонентів ХЕК [5]

Компо- нент	Показники сформованості	Діагностичні методики	Шкала оціню- вання рівня сформованості
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення регіональної, національної та загальнолюдської, універсальної культурної спадщини; – базові знання основних витворів культури; – усвідомлення необхідності збереження культурної та мовної поліфонії як основи для подальшого поступового еволюційного розвитку національної культурної моделі та глобального універсуму в цілому 	Тестування [9]	0–4 балів– низький рівень 5–9 балів– середній рівень 10–15 балів– високий рівень
Афективний компонент	<ul style="list-style-type: none"> – повага культурної різноманітності на основі твердого розуміння особливостей власної культурної моделі; – професійна готовність до навчальної, корекційної, виховної діяльності; – естетична здатність до художнього самовираження, участі в культурному житті 	Діагностика самоактуалізації особистості А.В. Лазукіна, адаптована А.В. Калініним [10]	0–54 балів– низький рівень 55–109 балів– середній рівень 110–165 балів– високий рівень
Регулятивний компонент	<ul style="list-style-type: none"> – навички оцінювання художніх дискурсів; – навички самореалізації у власній творчій діяльності; – навички кореляції результатів власної творчої діяльності; – навички виявлення та реалізації соціально-економічного потенціалу творчої, культурної діяльності 	Діагностика сприйняття інших (за шкалою Фейя) [10]	0–20 балів– низький рівень; 21–40 балів– середній рівень; 41–50 балів– високий рівень.
Рефлексивний компонент	<ul style="list-style-type: none"> – навички критичного аналізу власних досягнень і недоліків, прагнення до постійного вдосконалення рівня професійної, особистісної підготовки за допомогою знань, вмінь та навичок 	Діагностика індивідуальної та групової задоволеності навчальним процесом [10]	0–29 балів– низький рівень 30–59 балів– середній рівень від 60 балів– високий рівень

Відповідно, *гіпотеза дослідження* може бути сформована наступним чином:

Н 1: застосування обґрунтованого комплексу методів діагностики дозволить виявляти рівень сформованості окремих структурних компонентів ХЕК, інтегрального показника у цілому.

Зазначений комплекс діагностик було апробовано на базі Донбаського державного педагогічного університету. В експериментальній роботі брали участь 2 групи студентів — майбутніх корекційних педагогів (41 жінка; 18 чоловік, усього 59 респондентів).

Вік респондентів: від 17 до 21. Всі респонденти є громадянами України.

Кількість інформантів відповідає вимогам, які висуваються до педагогічних експериментів [11, с. 204]:

1) кількість студентів у кожній групі становить близько 30 чоловік, що дозволяє знизити статистичну помилку при обробці даних;

2) чисельність респондентів в групах приблизно однакова.

Педагогічний експеримент відбувався у вересні 2021 р.

В процесі обробки результатів діагностики було використано кількісний метод аналізу, метод структурного групування - «поділ однорідної сукупності на групи на основі врахування тієї чи іншої ознаки, яка підлягає варіюванню» [12]. Як метод аналітичної статистики групування дозволяє порівнювати, аналізувати причини відмінностей між групами, вивчати взаємозв'язки між ознаками, формує основу для подальшого зведення та аналізу даних. В рамках даного дослідження метод структурної угруповання дозволяє здійснювати розподіл респондентів на основі сформованості структурних компонентів ХЕК.

Результати діагностики рівня сформованості когнітивного компоненту компетентності представлені в Табл. 2.

Таблиця 2.

Рівень сформованості когнітивного компоненту ХЕК (n=59)

Рівень	Кількість студентів	%
Високий	7	11,86
Середній	47	79,67
Низький	5	8,47

У студентів переважає середній рівень сформованості когнітивного компонента компетентності, вони мають загальні уявлення про особливості української культурної моделі, про національне мистецтво, знають видатних вітчизняних діячів культури та мистецтва. Разом з тим, цілісність уявлень про місце української культури, мистецтва в світових культуротворчих процесах відсутня, розуміння чинників, механізмів творчої діяльності не сформоване, у цілому, система знань характеризується фрагментарністю.

Результати діагностики рівня сформованості афективного компоненту компетентності представлені в Табл. 3:

Таблиця 3.

Рівень сформованості когнітивного компоненту ХЕК (n=59)

Рівень	Кількість студентів	%
Високий	13	20,34
Середній	42	72,88
Низький	4	6,78

Кількість студентів з високим рівнем сформованості афективного компоненту компетентності вище, ніж було виявлено у процесі діагностики когнітивного компоненту, становить 20,34% від загального числа респондентів, що дозволяє зробити висновок, що мотивація, прагнення до взаємодії з витворами мистецтва в студентському віці вище, ніж розуміння чинників та механізмів творчої діяльності. Взагалі рівень прагнення до реалізації творчої діяльності, проявів креативності, афектив-

ного компоненту у цілому вище, ніж рівень сформованості інших структурних компонентів ХЕК.

Інші результати були виявлені в процесі діагностики регуляторного компонента ХЕК (Табл. 4):

Таблиця 4.

Рівень сформованості регуляторного компоненту ХЕК (n=59)

Рівень	Кількість студентів	%
Високий	4	6,78
Середній	39	66,1
Низький	16	27,12

Наведені результати відбивають, що високий рівень сформованості стратегій поведінки, взаємодії з витворами мистецтва, їх аналізу, інтерпретації, реалізації творчої діяльності сформовано лише у 6,78% респондентів. Навпаки, у 27,12% студентів зазначені вміння практично не сформовані.

Результати діагностики розвитку рефлексивного компоненту ХЕК представлені в Табл. 5:

Таблиця 5.

Рівень сформованості рефлексивного компоненту ХЕК (n=59)

Рівень	Кількість студентів	%
Високий	4	6,78
Середній	36	61,02
Низький	19	32,2

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що високий рівень сформованості рефлексивного компоненту було виявлено лише у 6,78% респондентів, проте, у 32,2% навички адекватної рефлексії, саморефлексії практично не сформовані, що суттєво ускладнює розвиток ХЕК як цілісного конструкту.

Узагальнені результати тестування графічно представлені у вигляді діаграми (рис. 2).

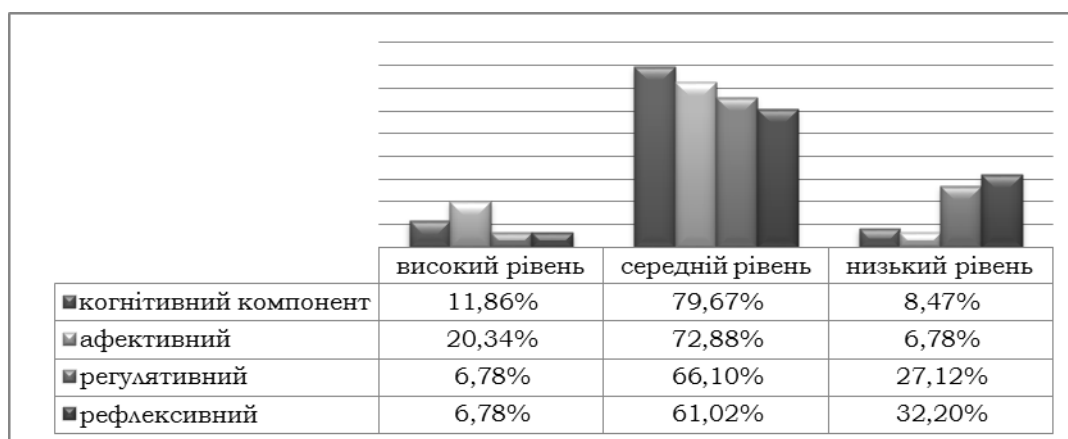


Рис. 2. Рівні сформованості компонентів ХЕК майбутніх корекційних педагогів (n=59)

Результати тестування засвідчили, що в межах «традиційної» методики навчання студенти демонструють недостатній рівень сформованості всіх компонентів досліджуваного феномену:

1) когнітивний компонент: виникають проблеми як із усвідомленням національної та загальнолюдської, універсальної культурної спадщини, знанням витворів культури. Респонденти демонструють недостатній рівень розуміння закономірностей культурного розвитку країни, місця українського мистецтва в світі, взаємозв'язків між українським та світовим мистецтвом;

2) афективний компонент: незважаючи на те, що більша частина студентів демонструє повагу до представників інших культурних моделей, естетична здатність до художнього самовираження, участі в культурному житті сформована на недостатньому рівні. В цілому, слід зазначити, що афективний компонент ХЕК сформовано на більш високому рівні, ніж всі інші компоненти, що дозволяє зробити висновок про наявність мотивації до творчості, до взаємодії з витворами мистецтва при недостатньому рівні розвитку системи уявлень про чинники та механізми творчої діяльності, відсутності сформованих стратегій взаємодії з витворами мистецтва;

3) регулятивний компонент: сформовані патерни реалізації творчої діяльності відсутні, вміння та навички інтерпретації витворів мистецтва сформовані на недостатньому рівні, в цілому, результати діагностики дозволяють зробити висновок про недостатній рівень розвитку вмінь сприйняття художніх дискурсів;

4) рефлексивний компонент – крім того, у студентів виникають складнощі з адекватною рефлексією, саморефлексією, критичним осмисленням власних досягнень в соціокультурному бутті, практично відсутнє прагнення до особистісного та професійного вдосконалення та самовдосконалення. Взагалі, можна зробити, що навички рефлексії, саморефлексії в студентському віці знаходяться в стадії свого формування.

Таким чином, в результаті застосування комплексу методів, можна зробити висновок про недостатній рівень сформованості як окремих компонентів ХЕК, так і конструкту у цілому, що може виступати свідченням недостатньої ефективності «традиційної» методики навчання, необхідності оновлення його задач, форм, змісту.

У цілому, результати дослідження дозволяють підтвердити гіпотезу дослідження:

Н 1: застосування обґрунтованого комплексу методів діагностики дозволяє вияв-

ляти рівень сформованості окремих структурних компонентів ХЕК, інтегрального показника у цілому.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, представлений комплекс методів діагностики дозволяє виявляти рівень сформованості окремих компонентів ХЕК, конструкту в цілому. На основі проведених діагностик можна зробити висновок, що у більшості студентів всі компоненти ХЕК сформовані на середньому рівні. Разом з тим, відносно високий рівень розвитку афективного компоненту дозволяє зробити висновок про прагнення молодих людей до реалізації творчої діяльності, проявів креативності, взаємодії з витворами мистецтва при недостатньому розумінні сутності мистецтва в житті людини і соціуму, низькому рівні сформованості практичних вмінь і навичок аналізу витворів мистецтва, стратегій реалізації творчої діяльності, сформованості навичок рефлексії, саморефлексії.

На наступному етапі дослідження передбачається розробка педагогічної технології формування ХЕК майбутніх корекційних педагогів на основі врахування результатів діагностик. Відповідно, технологія повинна враховувати відносно високий рівень мотивації молодих людей до реалізації творчої діяльності, передбачати цілеспрямований педагогічний вплив на розвиток регуляторного та рефлексивного компонентів як найбільш проблемних в структурі інтегрального конструкту.

Список бібліографічних посилань

1. Крижанівська Т.І. Методика комплексного використання мистецтв у процесі розвитку художньої культури молодших школярів на уроках музики: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1998. 224 с.
2. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. Київ: Парламентське видавництво, 2002. 204 с.
3. Ревенко І.В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури. *Мистецтво і освіта*, 2007. № 3. С. 139–146.
4. Чернова О.В. Художньо-естетична компетентність як компонент професійної компетентності культуролога. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 2013. Вип. 3(69). С. 247–25
5. Манько О.Г., Шарніна М.В., Гнатко Т.П. Структура художньо-естетичної компетенції майбутніх корекційних педагогів: проблеми та методи діагностики. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*, 2020. № 3. С. 72–78
6. Figel J. Key competencies for lifelong learning. European reference framework. European communities, 2007. 16 p.
7. Стюард Ю.В. Становление художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2012. 27 с.

8. Мартинчук О.В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць*, 2013. № 19(24). С. 153–158
9. Коневич О.В., Юркевич І.Я. Культурологія: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. 88 с.
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. 362 с.
11. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. 317 с.
12. Васнев С.А. Статистика: Учебное пособие. М.: МГУП, 2001. 170 с. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook096/01/index.html?part-003.htm>
1. Kryzhanivska, T.I. (1998). Methodology of complex use of arts in the process of development of art culture of junior schoolchildren in music lessons. Theses of PhD Dissertation. Kyiv. 224 p.
2. Myropolska, N.E. (2002). The art of the word in the structure of the artistic culture of the student: theory and practice. Kyiv: Parliamentary Publishing House. 204 p.
3. Revenko, I.V. (2007). Artistic and aesthetic competence of the teacher as an indicator of his professional culture. *Art and Education*, 3: 139–146
4. Chernova, O.V. (2013). Artistic-aesthetic competence as a component of the professional competence of a culturologist. *Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical sciences*, 3(69): 247–250.
5. Manko, O.G., Sharnina, M.V., Gnatko, T.P. (2020). The structure of artistic-aesthetic competence of future correctional teachers: problems and methods of diagnostics. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 3: 72–78.
6. Figel, J. (2007). Key competencies for lifelong learning. European reference framework. European communities. 16 p.
7. Martinchuk, O.V. (2013). Competence approach to the professional training of correctional teachers to ensure the educational integration of children with mental and physical disabilities. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology: coll. scientific works*, 19(24): 153–158.
8. Konevich, O.V, Yurkevich, I.Y. (2014). Culturology: a textbook. Ternopil: Textbook. Bogdan. 88 p.
9. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., Manuilov, G.M. (2002). Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy. 362 p.
10. Yakovlev, E.V., Yakovleva, N.O. (2010). Pedagogical research: content and presentation of results. Chelyabinsk: RBIM Publishing House. 317 p.
11. Vasnev, S.A. (2001). Statistics: Study Guide. Moscow: MGUP. 170 p. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook096/01/index.html?part-003.htm>

References

MANKO Elena

senior Lecturer of the Department of Technology, Special and Inclusive Education,
SHEI "Donbas State Pedagogical University"

MALIKOVA Yuliia

Assistant of the Department of Philosophy, History and Socio-Humanitarian Sciences,
SHEI "Donbas State Pedagogical University"

ARTISTIC-AESTHETIC COMPETENCE OF CORRECTIONAL TEACHERS: SPECIFICS AND LEVEL OF DEVELOPMENT

Summary. Introduction. The article presents the results of the empirical study aimed at investigating the peculiarities of the formation of artistic-aesthetic competence (AAC) of future correctional teachers. In recent years, domestic and foreign researchers focus on the high relevance, the importance of the formation of students' AAC, but, despite this, universal understanding of the structure of competence, the methods of diagnosis of the construct remain studied at an insufficient level. Meanwhile, the timely diagnosis of the level of formation of individual structural components of competence will allow for systematic control of the formation of AAC. High relevance of competence formation and lack of practical understanding of ways to diagnose the construct form a research problem.

The purpose of the article is to publish the results of the empirical study aimed at identifying the level of AAC formation of future correctional teachers, based on the usage of theoretically proved diagnostics methods and procedures.

The research hypothesis was formulated as follows: the usage of theoretically proved diagnostics methods and procedures allows revealing of the level of formation of individual structural components of AAC.

The methods of analysis of theoretical sources, a complex of diagnostics, the method of structural grouping, and quantitative analysis were used.

The sample: the participants in this study were 59 students - future correctional teachers. There were 18 males and 41 females. Age of respondents: 17–21 years.

As the results of the research, it can be concluded that artistic-aesthetic competence is a complex integral characteristic, in the structure of which it is possible to distinguish cognitive, affective, regulatory, and reflexive components. The results of the study allow us to conclude that all the structural components of the students' AAC are formed mainly at the middle level. The relatively high level of development of the affective component reflects the motivation of students to implement creative activities. At the same time, a system of knowledge of the factors, mechanisms of creativity is fragmental, patterns of analysis, perception of works of art aren't formed, skills of adequate reflection, self-reflection are formed at a low level.

The obtained results should be taken into account in the process of developing a pedagogical system aimed at the development of AAC of future correctional teachers.

Keywords: competence approach; professional competence of the correctional teacher; artistic-aesthetic competence; correctional pedagogy; diagnostics.

Одержано редакцією 29.07.2021
Прийнято до публікації 20.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-91-98

ORCID 0000-0003-0599-6647

NESTULYA Svitlana

Doctor in Pedagogy, Professor of Pedagogy and Social Sciences Department,

Director of the Educational and Scientific Institute of Leadership,

Higher Educational Establishment of Ukoopsilka "Poltava University of Economics and Trade"

e-mail: snestulya@gmail.com

UDC 37.09:316.46.058-043.86]:[378.046-021.68:378](045)

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS
OF DEVELOPMENT OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE
HIGHER SCHOOL TEACHERS**

Objective. The theoretical analysis of the problem of searching for organizational and pedagogical conditions for the development of leadership competence of future higher school teachers and ways to implement them in the educational process in HEIs was conducted in the article.

Methods. To gain the objective, the following theoretical research methods were used: analysis, synthesis, comparison, generalization of scientific sources on the research problem to clarify the essence of the concept of "organizational and pedagogical support", determination of organizational and pedagogical conditions of leadership development of future higher school teachers in the educational environment of HEIs.

Results. The scientific research found that the reference point of successful improvement of organizational and pedagogical support of the process of development of leadership competence of future higher school teachers in the educational environment of HEIs is organizational and pedagogical conditions during training of holders of a master's degree of the educational program "Higher School Pedagogy" in their complex combination: 1) training of scientific and pedagogical staff of HEIs for the process of development of leadership competence of future higher school teachers; 2) use of the didactic potential of the distance learning system in HEIs; 3) introduction of the Kaizen system in the process of training holders of a master's degree of the educational program "Higher School Pedagogy".

Conclusions. The ways of realization of organizational and pedagogical conditions were demonstrated. Training of scientific and pedagogical staff of HEIs for the process of development of leadership competence of future higher school teachers should be implemented through the introduction of the author's curriculum of the course "Innovative teaching methods in higher education: the latest ones in European and world practice"; increasing the teachers' participation in scientific and practical conferences of different levels, round tables, master classes, trainings, etc.

It is expedient to use the didactic potential of the distance learning system in HEIs by creating a distance course "Fundamentals of Leadership", its functionality and didactic tools and active implementation during the distance educational process. The introduction of the Kaizen system in the process of training holders of a master's degree of the educational program "Higher School Pedagogy" should be implemented through a permanent workshop "Kaizen Technology: the Path to Leadership", the university's development strategy, the university's mission "Together to the heights of professional excellence and life success of everyone for the prosperity of Ukraine".

Keywords: teacher; higher school; leader; development; leadership competence; organizational and pedagogical support; higher school pedagogy; distance learning; kaizen.

Introduction. Currently, the problem of developing the leadership competence of future higher school teachers in the educational environment of domestic higher education institutions (HEIs) is determined by dynamically changing transformations taking place in the socio-economic, socio-political, educational spheres of Ukraine as the leadership management paradigm which is now successfully implemented in the vast majority of Ukrainian universities is actualized. There is no doubt that the transformation and modernization processes currently taking place in Ukrainian education and services will be successful, provided that effective teachers and professional leaders play a leading role in their implementation. Therefore, the process of professional training of future higher school teachers in domestic HEIs needs to be reconsidered and should be aimed at the formation and development of their leadership competence. In this regard, there is no doubt about the need to improve the organizational and pedagogical support of the process of developing the leadership competence of future higher school teachers in domestic HEIs.

Despite the existing theoretical and practical approaches to the training of future higher school teachers (O. Vynoslavska, N. Kononets, V. Kravchenko, Yu. Krashchenko, H. Lozhkin, M. Liutyi, O. Nestulya, N. Sidash, O. Khvytsiuk et al.) have made a significant contribution to the process of forming students' leadership competence, the issue of improving the organizational and pedagogical support of the process of development of leadership competence of future higher school teachers in the educational environment of HEIs was insufficiently considered.

The aim and objectives of the study are to determine the organizational and pedagogical conditions of the process of development of leadership competence of future higher school teachers and outline the ways to implement them in order to improve the educational process in HEIs.

Materials and methods of the research.

To solve the tasks, a set of theoretical research methods was used: analysis, synthesis, comparison, generalization of scientific sources on the researched problem to clarify the essence of the concept of "organizational and pedagogical support", determination of organizational and pedagogical conditions of leadership development of future higher school teachers in the educational environment of HEIs.

Results of the research, discussion. The scientific research found that the reference point of successful process of development of leadership competence of future higher school teachers in the educational environment of HEIs is organizational and pedagogical conditions.

According to Zh. Verovkina, organizational and pedagogical support is a set of organizational and pedagogical conditions as a combination of processes and relationships that provide effective management of the process of forming the subjective position of students during the optimization of educational activities in the educational process [1].

V. Varava interprets the term "organizational and pedagogical support" in her research as: 1) a set of conditions that ensure the learning process (the level of professional competence of teachers; the degree of readiness to teach students); 2) a set of conditions that assure the improvement of the educational process in the educational institution (material and technical, educational and methodological, financial support, etc.) [2].

Scientists, A. Parreira, M. Pestana, P. Oliveira, note that organizational and pedagogical support in the formation of leadership competence is conditions for improving the management of intellectual interaction of

participants in the educational process in solving specific didactic tasks aimed at forming this competence [3].

The research of domestic scientist O. Yezhova substantiates the idea that this concept refers to the components of the educational process at the management level and is a set of interconnected information systems that need to be created by the subject (mostly by the rector of the university) at the management level to ensure the management of scientific and pedagogical staff and their professional activities, as well as students and their activities to achieve the planned educational goals. In this definition, information systems mean the circumstances that are determined by the researcher to achieve the goal, may relate to resources, scientific and methodological support and monitoring of the ongoing pedagogical process [4].

Having studied the works of M. Hrynova, M. Diachenko-Bohun, N. Kononets, L. Rybalko, we conclude that organizational and pedagogical conditions should be interpreted as a fundamental basis for combining actions that constitute the process of forming leadership competence of future managers in the educational environment of the university. And it is necessary to consider and implement them comprehensively [5].

It is concluded in our study based on the analysis of scientists' works that *the organizational and pedagogical support of the process of development of leadership competence of future higher school teachers in the educational environment* should include such inter-related circumstances, actions and measures that contribute to the orderliness, coherence of the interaction of the subjects of the pedagogical process, who jointly implement a certain program or goal, namely the introduction of a didactic system of formation of leadership competence of students in HEIs.

Based on the analysis of scientific and pedagogical works and our own practical experience at the university, we believe that it is possible to improve the organizational and pedagogical support of the development of leadership competence of future teachers in the educational environment of HEIs with the help of a set of organizational and pedagogical conditions during the training of holders of a master's degree of the educational program "Higher School Pedagogy":

1) training of scientific and pedagogical staff of HEIs for the process of development of leadership competence of future higher school teachers;

2) use of the didactic potential of the distance learning system in HEIs;

3) introduction of the Kaizen system in the process of training holders of a master's degree of the educational program "Higher School Pedagogy".

We consider these conditions as propaedeutic preparation for the introduction of the didactic system. In the process of discussing the ways with lecturers of PUET to solve the problem of developing leadership competence of future higher school teachers at the round table "Formation of leadership competence of holders of a master's degree of the educational program "Higher School Pedagogy": pedagogical experiment" we came to the conclusion that the achievement of positive results from the implementation of didactic system will be extremely difficult without special training of scientific and pedagogical staff of the university, without the development of a distance course "Fundamentals of Leadership", which will open opportunities for independent learning of students at the convenient time and place, and without using the Kaizen system as a key ideology of the educational process at the university (all together to continuous improvement and refinement).

Training of scientific and pedagogical staff of HEIs for the process of development of leadership competence of future higher school teachers was carried out on the basis of the Interdisciplinary Institute for Advanced Training of Specialists, which is a subdivision of PUET, by developing and implementing the author's curriculum of the course "Innovative teaching methods in higher education: the latest ones in European and world practice".

It should be noted that the curriculum of the course consists of four modules and regulates the volume and sequence of lectures, practical classes, master classes, training courses and organization of independent work of teachers.

Module 1 "Competence-oriented approach in the training of modern professionals" aims to understand the personal professional strategy and identify specific ways to improve professional and universal competencies.

Module 2 "Training technologies and techniques in the work of a teacher" focuses on one of the most effective innovative methods of conducting classes that is a training course. All components of this learning process are covered, starting from the development of a training design and ending with the "feedback" stage. A training course is considered as a type of lesson with the maximum achievement of useful productive action in the educational process.

Module 3 "Modern approaches to the methodology of teaching disciplines" introduces teachers to the latest methods, approaches, teaching techniques. The group is offered practical ways to use the latest techniques: facilitation, moderation, film case, storytelling, MAC (metaphorical associative

cards), mind mapping, and the Kaizen method. In the 21st century the most popular competencies in any specialty for a modern specialist are realized and mastered through these methods and techniques, in particular, they will help organize the process of developing students' leadership competence.

Module 4 "Distance technologies in educational activities" is designed to acquaint teachers with the peculiarities of creating educational content in a distance learning environment (the Moodle platform).

Comprehensively approaching the problem of special training of scientific and pedagogical staff of the university for the process of development of leadership competence of future higher school teachers, we oriented teachers to active participation in scientific and practical conferences at various levels.

At the same time, the conferences were organized and held in the educational environment of PUET, such as: international scientific and methodical conference "Quality of higher education: factors of formation of graduates' competitiveness", international scientific and methodical conference "Quality of higher education and prospects for development of educational activities of higher education institution", international scientific and methodical conference "E-Learning and University Education", a series of scientific and methodological seminars "Science and higher education: problems of interaction and challenges of contemporary modernization", round tables "The concept of leadership-service as a didactic basis for the formation of future teachers' leadership competence", "Experience of managerial activity of I.A. Zaziun in the context of professional training of a leader-manager", "The concept of leadership as a basis for the formation of educational managers' leadership competence", "Practice of implementing a leadership approach to training a new generation of professionals in PUET", "Conceptual bases of formation of a charismatic leader", "Value aspects of modern concepts of leadership", "Didactic aspects of the formation of future higher school teachers' leadership competence: emotional leadership", "Features of compiling the manual "Fundamentals of Leadership": individual practical tasks", "Theory and practice of developing leadership qualities of an individual person: from work experience", "Ways to actualize the leadership management paradigm in Ukraine", "Formation of the desire for self-realization in student's youth in the study of the course "Fundamentals of Leadership" as a factor of competitiveness", "Formation of leadership competence of graduates of Higher Educational Establishment of Ukoopspilka "Poltava University of Economics and Trade".

The expansion of the opportunities for the development of future teachers' leadership competence by introducing distance learning in the educational environment PUET was realized through the creation of a distance course "Fundamentals of Leadership", the functionality of which contributed to the solution of didactic tasks of the learning process aimed at forming students' leadership competence. Access to this course is provided through the Main Distance Learning Center PUET (URL: <http://el.puet.edu.ua/>).

To create the distance course "Fundamentals of Leadership", we chose the distance learning platform Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) that is a free, open learning management system. According to scientists, it implements the philosophy of "pedagogy of social constructivism" and focuses on the organization of interaction between a teacher and students, although it is suitable for the organization of traditional distance learning courses, as well as support for full-time study [6].

Research by scientists, N. Kononets, O. Mukoviz, Ye. Smirnova-Trybulska, convincingly proves that Moodle (developer: MOODLE PTY LTD, Australia) is a convenient software package for creating distance learning courses and websites that works with open source IMS and SCORM. The platform, which contains 35 functional modules (task modules, forum, chat, journals, tests, resources, seminars, etc.), can be installed on any computer that supports PHP and works with various database management systems. It is managed by the administrator who is assigned during the installation and contains the following elements: dynamic interface themes (settings of colors, fonts, location of interface elements, etc.); a large number of modules to expand functionality; wide choice of languages in the interface; program code available for editing [7; 8; 9].

Therefore, setting up the course "Fundamentals of Leadership" affords an opportunity for a lecturer who provides distance education in the Moodle system: to organize the educational process on a wide variable basis (theoretical material in hypertext and multimedia form, forums, journals, resources, research, tasks, chats, seminars, tests, etc.); to edit texts using the built-in HTML editor; to view and save in a separate file the results of assessing student participation in forums, tests, tasks; to provide full access to reports on the work performed, in particular about the time spent on their implementation; to save copies of letters on forums and the teachers' answers in HTML or plain text format; to vary students' knowledge assessment systems; to archive the course [8].

To access the distance course "Fundamentals of Leadership" (course authors O. Nestulya, S. Nestulya), you should use the capabilities of the Main Distance Learning Center PUET el.puet.edu.ua, log in to the Moodle system and choose the above-mentioned course [10]. Detailed guidelines for working in the Moodle system have been developed to help students and teachers: http://el.puet.edu.ua/sites/default/files/instr_teacher.pdf.

The structure of the distance course, which reflects its content and is available through the navigation panel, consists of the *organizational (introductory) block of the distance course* (Introduction, Methodical recommendations for the course, Criteria for assessing student achievement, List of questions for final control, Topics, Blog, News, Glossary, Personalities). and *blocks of modules*: Module 1 (topics 1–4), Module 2 (topics 5–7), Module 3 (topics 8–10).

Taking into consideration that the didactic unit is the smallest part of the educational information required for perception, analysis and learning by students, we will consider the didactic units of the distance course module as an example: Methodological recommendations for the module, Topic №1. (Structure), Methodical recommendations for the topic, Reference summary of topic №1, Educational materials for topic №1, Graphic summary with schematic representation of topic №1, References to topic №1, Practical tasks for topic №1, Testing of topic №1, Examples of students' work, Worth to see, Worth to read (Excerpts for topic №1).

The set of didactic units is the general content of the discipline "Fundamentals of Leadership" in accordance with the work program. We need to analyze the content of distance learning modules in more detail.

The first module "Leadership in the modern management paradigm" introduces students to the problems of leadership, defining the meaningful essence of this phenomenon as a really effective process. Its effectiveness depends on knowledge of the main components and principles of application in practice. Therefore, the first module covers the topics: "My leadership potential", "Leadership and management", "Leadership styles" and practical tasks for the topics are done.

Topics №1 and №2 of the first module will help future higher school teachers to understand the definitions of "leadership", its classification, place in the system of other disciplines, to identify the object and subject of the course, classification, to find out the basics of management and leadership: power and influence, their interdependence, to determine how the new paradigm of leadership

of the 21st century differs from the old one, which was founded in the 20th century. Students will gain a clear vision of the functions of different processes and the effectiveness of specific roles in relevant situations by comparing educational management and leadership.

Studying the third topic of the module “Leadership Styles”, students pay attention to long-term research, which have determined the behavior of the leader in two directions: “focus on people” and “focus on tasks”. Methodical recommendations, which are offered separately for each topic, will help to study the module in detail.

In the second module “Personality of a teacher-leader” students get acquainted with the structure of the personality of the leader and different approaches to its study. Attention is paid to the study of the basics of the cognitive component of the leader’s personality. Work with mental models is carried out. Experimentally personal qualitative characteristics are defined. Students study the cognitive component of the leader’s personality, their behavioral attitudes, self-concept, determine the locus of control of the leader and get acquainted with the values of the leader’s personality. This module is aimed at discovering inexhaustible sources of personal resources, which should be developed to achieve the goals set in life and profession.

The third module “Leadership: organizational aspect” has four topics. In the topic “Communication skills of a leader” students will get acquainted with the components of the communication process to understand that effective communication is the basis of the achievements of any organization at different levels. Students will learn what the process of information exchange depends on and how to make it effective; how verbal and non-verbal communication affects the followers’ understanding of the leader’s tasks; master the ability to listen that is the most necessary technique for a higher school teacher of any level, as well as the step-by-step stages of successful communication with the audience.

Students will learn how to create a team, what the stages of its formation are, what challenges a leader can expect at each stage in the topic “Leader and team”. Also they will get to know how to create a team passionate about their work and effective in achieving goals, how to properly distribute roles in the team and maintain team unity, all this information can be found in the materials and tasks to the topic. Organizational leadership begins with the leader’s understanding of their own mission and the organization’s mission. The following two topics: “Leader as

a social architect” and “Leader and corporate culture” reveal how to properly formulate the mission, how to act so that the mission does not remain slogans on paper, but lives in the hearts of employees of the organization. Students will be introduced to the materials of topics and tasks related to the basics of strategy formation and corporate culture, which will ensure progressive development for a long time. Students will be able to answer a number of questions that will ensure meaningful activities and make life full and happy. Thus, the content of the distance course “Fundamentals of Leadership”, reflected in three modules, is directly aimed at forming the leadership competence of students in the process of studying the discipline [11].

It should be noted that the distance course created in the Moodle system implements the principle of hypertextual educational content (the ability to view educational material by hyperlinks) [7]. Such hyperlinks in the text of the study materials can be found throughout the course content.

Using the results of research N. Kononets and taking into account the analysis of the presentation of educational content developed in the Moodle distance course, we can say that the hypertext of the course “Fundamentals of Leadership” enhances the ability to solve didactic problems, which is determined by its following characteristics: *nonlinearity* (choice of arbitrary and convenient navigation in the distance course); *connectivity* (use of a system of hyperlinks, navigation panels and interactive buttons as a means of linking educational content); *structuredness* (construction of a distance course in the form of a tree-like structure and convenient location of educational material on its pages, which facilitates the process of developing a distance course as a hypertext environment); *connectivity* (use of hyperlinks in the distance course connects fragments of text with audio, video files, graphics with presentations, etc.); *substantive completeness* (linking all the necessary components of the distance course into a coherent system) [7].

It should be emphasized that the successful solution of didactic tasks in the open distance education environment has appropriate roles for its users: the *administrator* who makes any changes in the distance learning environment and is responsible for the proper functioning of the distance learning course, its settings and correctness of data on the site as well as user registration; *tutors* who work at the university and can be involved in teaching the discipline “Fundamentals of Leadership” with the right of access to a distance course; *students* who study the discipline “Fundamentals of Leadership”.

Thus, the developed distance course “Fundamentals of Leadership” is a powerful didactic resource for the development of leadership competence of future higher school teachers, which fully provides all types of classes in disciplines and includes: means of studying the theoretical foundations of the discipline (information component); means of support of practical classes, writing course papers, doing projects and individual tasks (practice-oriented component); means of knowledge control (controlling component); means of interaction of the tandem “teacher-student” (interactive component); methodical recommendations for studying both the whole discipline and its modules (methodical component); means of managing the process of studying the discipline (control component).

The possibilities of the process of developing leadership competence of future higher school teachers during distance learning have also been expanded by introducing the electronic textbook “Fundamentals of Leadership” for mobile devices created by our author’s team (O. Nestulya, S. Nestulya, N. Kononets). Students have access to it from the university repository [12].

The scientific basis for the introduction of the Kaizen system in the process of preparing holders of a master’s degree of the educational program “Higher School Pedagogy” was the works of E. Hainieiev, M. Kolenso, N. Kononets, I. Masaaki, P. Matiukhin. Their thorough analysis allowed to interpret the concept of *the Kaizen system* as a constant purposeful process of improving the educational process taking into account human, financial, logistical, didactic resources and their interaction, which aims to achieve complex goals (creating a polylingual, entrepreneurial, innovative, leading higher education institution that is competitive in domestic, European and world educational spaces), optimizes forms, methods and means of teaching, develops leadership competence of both students and teachers and leads to the planned results [7; 11].

Our own practice proves that the Kaizen system in the educational environment of HEIs provides an atmosphere of support and development of leadership potential, creative abilities and talents of teachers and students through their participation in self-government institutions, innovative educational, scientific and practical activities, international cooperation and mobility programs. It is the optimal way to develop the leadership competence of future higher school teachers in the given conditions.

We agree with N. Kononets that the Kaizen system in the educational process is a scien-

tifically substantiated system model of activity of scientific and pedagogical staff, which contains a description of the algorithm of their actions to solve a particular educational problem [7]. The researcher made a significant remark, emphasizing that the Kaizen system can be considered as a strategy that combines a wide range of methods to optimize learning and increase the efficiency of the educational process at the university in general and the process of developing leadership skills of future teachers in particular.

The implementation mechanism for creating the Kaizen system in PUET was a permanent workshop “the Kaizen system: the Path to leadership”, which aimed at acquainting scientific and pedagogical staff with the philosophy of Kaizen, studying the relevant domestic and foreign literature and demonstrating the possibilities of applying the Kaizen method in the educational process at the university (testing the technology of formulating Kaizen questions, the introduction of the module “Kaizen” in the study of disciplines such as “Management”, “Self-Management”, “Communications and Social Responsibility”, “Group Dynamics and Communications”, which demonstrates the use of Kaizen method in the development of leadership qualities of students, acquaints with the interesting strategy of Japanese management, which gave this country the opportunity to take a leading position in many areas of the economy, provides an opportunity to test the use of a hexagonal set for creative thinking Kaizen and organize effective students’ work in a team).

Every teacher who participated in the ongoing workshop had the opportunity to get acquainted with mental models (stable, strong working subjective judgments, deep-rooted beliefs about the need to develop leadership skills of students, continuous improvement of learning and self-improvement) of organizers and trainers of the seminar, to take part in discussions, to present own mental models, educational styles, to carry out self-analysis, to share own pedagogical experience in the course of development of leadership competence of the students.

Conclusions. To sum up, we note that the reference point of successful improvement of organizational and pedagogical support of the process of development of leadership competence of future higher school teachers in the educational environment of HEIs is organizational and pedagogical conditions during training of holders of a master’s degree of the educational program “Higher School Pedagogy” in their complex combination: 1) training of scientific and pedagogical staff of HEIs

for the process of development of leadership competence of future higher school teachers (implemented through the introducing the author's curriculum of the course "Innovative teaching methods in higher education: the latest ones in European and world practice", master classes, trainings, etc.); 2) use of the didactic potential of the distance learning system in HEIs (implemented through the creation of a distance course "Fundamentals of Leadership", its functionality and didactic tools, and active implementation during the distance educational process); 3) introduction of the Kaizen system in the process of training holders of a master's degree of the educational program "Higher School Pedagogy" (implemented through conducting a permanent workshop "Kaizen Technology: the Path to Leadership", the university's development strategy, the university's mission "Together to the heights of professional excellence and life success of everyone for the prosperity of Ukraine").

Prospects for further research in solving this problem, we see in expanding the range of organizational and pedagogical conditions for the development of leadership competence of future higher school teachers in the educational environment of HEIs and improving of innovative educational technologies identified by the selection.

References

- Verovkina, Zh.L. (2017). Organizational and pedagogical support of professional self-determination of high school students in the conditions of profile education. Theoretical and didactic philology. Series: Pedagogy. Iss. 24. pp. 22–31 [in Ukr.].
- Varava, V.Yu. (2013). Organizational and pedagogical support for assessing the innovative development of a secondary school In: Annotated results of research work of the Institute of Pedagogy in 2012. Institute of Pedagogy. Kyiv, Ukraine. pp. 31–32 [in Ukr.].
- Parreira, A., Pestana, M. & Oliveira, P. (2018). Assessing educational leadership: a competence-complexity based test. *Ensaio: aval.pol públ.Educ*, 2018. № 26. P. 890–910. [in Eng.].
- Yezhova, O.O. (2014). The essence of organizational and pedagogical conditions of the pedagogical process. Scientific notes of Nizhyn Gogol State University. Psychological and pedagogical sciences. №3. pp. 39–43 [in Ukr.].
- Hrynova, M.V., Kononets, N.V., Diachenko-Bohun, M.M., Rybalko, L.M. (2019). Resource-oriented learning of students in a healthy educational environment. Information technologies and learning tools. Vol. 72, №4. pp. 182–193. [in Ukr.].
- Kononets N.V. (2020). Organization of test control of knowledge in the environment of distance learning courses on the Moodle platform. Modern dimension of psychology and pedagogy: a collection of abstracts of scientific works of participants of the international scientific-practical conference (Lviv, May 22–23, 2020). Lviv: GO "Lviv Pedagogical Community". pp. 144–147 [in Ukr.].
- Kononets, N.V. (2016). Didactic bases of resource-oriented teaching of computer cycle disciplines of students of agrarian colleges: Theses of Doctor in Pedagogy Dissertation. Poltava. 473 p. [in Ukr.].
- Mukoviz, O.P. (2007). Methods of work in the Moodle system. Computer at school and family. №7. pp. 11–14 [in Ukr.].
- Smirnova-Trybulska, Ye.M. (2007). Distance learning using the MOODLE system: teaching method. way. Kherson: Aylant Publishing House. 465 p. [in Ukr.].
- Nestulya, S.I., Nestulya, O.O. (2016). Distance course "Fundamentals of Leadership". Poltava: PUET. URL: <http://www2.el.puet.edu.ua/izdo/course/view.php?id=781> [in Ukr.].
- Nestulya, S.I. (2019). Didactic principles of formation of leadership competence of future bachelors in management in the educational environment of the university: Theses of Doctor in Pedagogy Dissertation. Poltava. 700 p. [in Ukr.].
- Nestulya, O.O., Nestulya, S.I., Kononets, N.V. (2018). Basics of leadership: an electronic manual for independent work of students. Poltava: PUET. 241 p. [in Ukr.].

Список бібліографічних посилань

- Верьовкіна Ж.Л. Організаційно-педагогічний супровід професійного самовизначення старшокласників в умовах профільного навчання. *Теоретична і дидактична філологія. Серія: Педагогіка*, 2017. Вип. 24. С. 22–31.
- Варава В.Ю. Організаційно-педагогічний супровід оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Анотовані результати НДР Інституту педагогіки за 2012 р.* Київ: Інститут педагогіки, 2013. С. 31–32.
- Parreira A., Pestana M. & Oliveira P. Assessing educational leadership: a competence-complexity based test. *Ensaio: aval.pol públ.Educ*, 2018. № 26. P. 890–910.
- Єжова О.О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2014. № 3. С. 39–43.
- Гринова М.В., Кононець Н.В., Дяченко-Богун М.М., Рибалко Л.М. Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Т. 72. №4. С. 182–193.
- Кононець Н. В. Організація тестового контролю знань у середовищі дистанційних курсів на платформі Moodle. *Сучасний вимір психології та педагогіки: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 22–23 травня 2020 року). Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2020. С. 144–147.
- Кононець Н.В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... д-ра пед. наук. Полтава, 2016. 473 с.
- Муковіз О.П. Методика роботи в системі Moodle. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2007. № 7. С. 11–14.
- Смірнова-Трибульська Є.М. Дистанційне навчання з використанням системи MOODLE: навч.-метод. посіб. Херсон: Айлант, 2007. 465 с.
- Нестуля С.І., Нестуля О.О. Дистанційний курс «Основи лідерства». Полтава: ПУЕТ, 2016. URL: <http://www2.el.puet.edu.ua/izdo/course/view.php?id=781>
- Нестуля С.І. Дидактичні засади формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в освітньому середовищі університету: дис. ... д-ра пед. наук. Полтава, 2019. 700 с.
- Нестуля О.О., Нестуля С.І., Кононець Н.В. Основи лідерства: електронний посібник для самостійної роботи студентів. Полтава: ПУЕТ, 2018. 241 с.

НЕСТУЛЯ Світлана

докторка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки та суспільних наук,
директорка навчально-наукового інституту лідерства
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми пошуку організаційно-педагогічних умов процесу розвитку лідерської компетентності майбутніх викладачів вищої школи та шляхів їх реалізації в освітньому процесі у ЗВО.

Для досягнення мети застосовано такі теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових джерел з досліджуваної проблеми для уточнення сутності поняття «організаційно-педагогічний супровід», визначення організаційно-педагогічних умов процесу розвитку лідерської компетентності майбутніх викладачів вищої школи в освітньому середовищі ЗВО.

У результаті наукового пошуку з'ясовано, що орієнтиром успішного удосконалення організаційно-педагогічного супроводу процесу розвитку лідерської компетентності майбутніх викладачів вищої школи в освітньому середовищі ЗВО слугують організаційно-педагогічні умови під час підготовки магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у їх комплексному поєднанні: 1) підготовка науково-педагогічних кадрів ЗВО до процесу розвитку лідерської компетентності майбутніх викладачів вищої школи; 2) використання дидактичного потенціалу системи дистанційного навчання в ЗВО; 3) впровадження системи кайдзен у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи».

Продемонстровано шляхи реалізації організаційно-педагогічних умов. Підготовку науково-педагогічних

кадрів ЗВО до процесу розвитку лідерської компетентності майбутніх викладачів вищої школи доцільно реалізувати шляхом упровадження авторської навчальної програми курсу «Інноваційні методики викладання у вищій школі: новітнє в європейській та світовій практиці»; активізації участі викладачів у науково-практичних конференціях різних рівнів, круглих столах, майстер-класах, тренінгах тощо. Використання дидактичного потенціалу системи дистанційного навчання в ЗВО доцільно реалізувати за допомогою створення дистанційного курсу «Основи лідерства», його функціоналу й дидактичного інструментарію, та активного упровадження під час дистанційного освітнього процесу. Впровадження системи кайдзен у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» доцільно реалізувати за допомогою постійно діючого семінару-практикуму «Технологія кайдзен: шлях до лідерства», стратегії розвитку університету, місії університету «Разом – до вершин професійної досконалості й життєвого успіху кожного заради процвітання України».

Ключові слова: викладач; вища школа; лідер; розвиток; лідерська компетентність; організаційно-педагогічний супровід; педагогіка вищої школи; дистанційне навчання; кайдзен.

Одержано редакцією 07.08.2021
Прийнято до публікації 27.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-98-103

ORCID 0000-0002-5736-4249

КОВАЛЕНКО Юлія Миколаївна

старша викладачка кафедри української та іноземних мов,
Харківська державна академія фізичної культури
e-mail: julawa09@gmail.com

УДК 378:[796.075.6.065.4:796.075.2](045)

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ МЕНЕДЖЕРА У СПОРТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто загальну характеристику моделі менеджера у спортивній діяльності. Автор розкриває основні риси поняття «менеджер» та «спортивний менеджер».

Проаналізовано попит на фахівців-управлінців галузі фізичної культури та спорту.

Розкрито результати навчання майбутніх фахівців галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності «017 Фізична культура і спорт» за спеціалізацією «Менеджмент у спортивній діяльності»; вказано, що повинен знати і вміти менеджер у спортивній галузі. Стаття характеризує основні рівні менеджменту та надає змістовну характеристику його видам. Ґрунтовно проаналізовано види професійної діяльності менеджерів спортивної галузі.

Зазначено функції, які виконує менеджер спортивної діяльності для ефективного функціонування фізкультурно-спортивної організації.

Охарактеризовано професійно-важливі якості менеджера у спортивній діяльності (індивідуальні, професійні).

Ключові слова: менеджер; менеджер спортивної діяльності; модель менеджера; управлінська компетентність; функції менеджера у спортивній діяльності.

Постановка проблеми. Фізична культура і спорт є невід'ємною частиною загальної культури особистості, а також важливим чинником здорового способу життя, профілактикою захворювань, організації дозвілля, формування гуманістичних цінностей і створення умов для всебічного гармонійного розвитку людини. Політика держави у сфері фізичної культури і спорту характеризується формуванням умов до здорового способу життя, оздоровчої активності громадян, а саме усвідомленням значущості здоров'я населення як найвищої соціальної цінності держави. Розуміння того, що майбутнє країни залежить від здорової нації, веде до посилення ролі фізичної культури та спорту в діяльності

державних органів управління. У системі державного управління фізичною культурою і спортом центральною є проблема забезпечення відповідних органів висококваліфікованими фахівцями та стратегічного управління кадровими ресурсами. Саме тому держава звертає свою увагу на необхідність удосконалити та модернізувати систему підготовки кадрового забезпечення державних органів управління та менеджерів спортивної галузі, адже сучасні заклади фізичної культури і спорту потребують фахівців із вищою освітою, які можуть кваліфіковано реалізовувати свою фахову компетентність та функції управління відповідно до вимог ринку [1; 2, с. 19].

Мета статті. Розглянути й обґрунтувати модель менеджера у спортивній діяльності.

Аналіз останніх досліджень публікацій. В реаліях сьогодення особливої гостроти набуває питання якісної підготовки майбутніх менеджерів спортивної діяльності. Дослідженням проблем кадрового забезпечення сфери фізичної культури і спорту займаються В. Білогур, О. Жданова, Т. Курчаба; аналізом діяльності менеджерів спортивної галузі та проблемами їхньої підготовки займаються Є. Воробйова, О. Гонтарук, М. Дудчак, В. Жолдак, Ю. Мічуда, І. Переверзіна та багато інших науковців. Досвід закордонних вчених узагальнено в працях таких авторів: Г. Філіпс та Дж.Т. Вуд (G. Phillips, & J.T. Wood), Т. Гофман (T. Hoffmann), В. Хатмахер (W. Hutmacher), Б. Шпіцберг (B. Spitzberg), Дж. Віман (J. Wiemann).

Виклад основного матеріалу дослідження. На певній стадії кооперації та поділу праці в фізкультурно-оздоровчих і спортивних організаціях виникає спортивний менеджмент, як особливий вид трудової і професійної діяльності.

Стрімке зростання ролі управлінських кадрів у діяльності будь-яких фізкультурно-оздоровчих організацій спричинило зміну парадигми управлінської освіти в цілому та появу необхідності організації системи другої вищої освіти для менеджерів зокрема. Потреби сучасного суспільства не обмежуються лише наявністю менеджерів, що виконують базовий набір функцій, а потребують їхньої високої компетенції стосовно змісту діяльності керованої ними організації [3, с. 81; 4].

За Міжнародною стандартною класифікацією професій 2008 року (International Standard Classification of Occupations 2008 – ISCO-2008) «Менеджери (керівники)» (Managers) планують, спрямовують, координують та оцінюють всебічну діяльність підприємств, урядових структур та інших

організацій або організаційних одиниць, які є у їхньому складі, а також формулюють і аналізують їх політику, нормативні акти, правила й настанови.

Отже менеджер з адміністративної діяльності здійснює керівництво діяльністю адміністративної служби інституції та несе персональну відповідальність перед керівництвом за виконання покладених на нього обов'язків. Він також розподіляє обов'язки між структурними підрозділами служби або її працівниками, спрямовує, координує та контролює їх роботу [5, с. 594].

Сучасний менеджер спортивної діяльності має швидко реагувати на зміни зовнішнього середовища, пропонувати нові, нестандартні рішення, генерувати оригінальні ідеї та пропозиції, розробляти та реалізовувати ефективні стратегії організаційного розвитку, координувати складні соціально-економічні процеси в організаціях, використовувати ефективні методи управління.

За інформацією, наданою центральними та місцевими органами виконавчої влади, в Україні функціонують 1155 спортивних клубів, 1209 дитячо-юнацьких спортивних шкіл, 18 спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю, 34 школи вищої спортивної майстерності, 18 центрів олімпійської підготовки, 2 центри студентського спорту вищих навчальних закладів, 1042 фізкультурно-оздоровчі заклади, 182 центри фізичного здоров'я населення, 39 центрів фізичної культури і спорту інвалідів [6, с.3]. Отже, попит на кваліфікованих фахівців-управлінців галузі спорту в Україні має тенденцію до збільшення.

Державні заклади вищої освіти готують майбутніх фахівців з менеджменту у спортивній діяльності згідно ринкових вимог. Серед компетентностей, які зазначені у Стандарті вищої освіти України для бакалаврів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності «017 Фізична культура і спорт» є: інтегральна компетентність, загальні компетентності та спеціальні (фахові, предметні) компетентності. Стандарт затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 567 [7].

Серед результатів навчання за вказаною освітньо-професійною програмою є наступні: готовність до зміцнення особистого та громадського здоров'я шляхом використання рухової активності людини та інших чинників здорового способу життя; проведення роз'яснювальної роботи серед різних груп населення, використовувати засвоєнні вміння і навички занять популярними видами рухової активності оздоровчої спрямованості; знати сутність, принципи,

методи менеджменту фізичної культури; вміти аргументувати управлінські рішення для вирішення проблем, які виникають в роботі суб'єктів фізичної культури і спорту, використовувати нормативні та правові акти, що регламентують професійну діяльність; вміти організувати та проводити масові фізкультурні заходи та спортивні змагання, виконувати основні функції управління в сфері фізичної культури та спорту, оцінювати фінансово-майновий стан фізкультурно-спортивної організації, розробляти програми оптимізації її діяльності; знати теоретичні основи ринкових відносин у сфері фізичної культури і спорту, класифікацію фізкультурно-спортивних послуг, особливості фізкультурно-спортивних послуг та сферу їх застосування, особливості дослідження вподобань споживачів фізкультурно-спортивних послуг; знати теоретичні основи маркетингу у сфері фізичної культури та спорту, особливості формування ринку фізкультурно-спортивних послуг та принципи конкурентоспроможності фізкультурно-спортивних організацій та інших суб'єктів ринкових відносин; знати теоретичні основи стратегічного менеджменту фізичної культури, методи формування стратегії фізкультурно-спортивної організації; вміти застосовувати отримані знання на практиці і демонструвати їх високий рівень в професійній діяльності.

Випускники спроможні обіймати посади, кваліфікаційні вимоги яких передбачають наявність ступеня бакалавра, у суб'єктах господарювання, які здійснюють такі види економічної діяльності (за КВЕД ДК 009:2010): 85.51 Освіта у сфері спорту та відпочинку; 93.11 Функціонування спортивних споруд; 93.12 Діяльність спортивних клубів; 93.13 Діяльність фітнес-центрів; 93.19 Інша діяльність у сфері спорту; 93.29 Організування інших видів відпочинку та розваг [8, с. 405].

Ґрунтовно проаналізувавши Класифікатор професій ДК 003:2010 визначимо перелік професій і відповідних кваліфікаційних характеристик посад менеджерів у спортивній діяльності:

1. Законодавці, вищі державні службовці, керівники, менеджери.

2. Керівники підприємств, установ та організацій: голова (спортивного) клубу; директор (керівник) фізкультурно-спортивного підприємства, установи, організації; директор (начальник) професійного навчально-виховного закладу (училища); директор (ректор, начальник) закладу вищої освіти (університету, академії, інституту, коледжу тощо); директор (оздоровчого, спортивного, туристичного) комплексу;

директор навчально-виховного закладу (середньої загальноосвітньої школи, спеціалізованої школи, гімназії, інтернату тощо); директор (начальник) курсів підвищення кваліфікації; директор (начальник) навчально-тренувального центру; директор школи (вищої спортивної майстерності, спеціалізованої дитячо-юнацької, спортивно-технічної тощо); начальник управління; начальник училища.

3. Керівники підрозділів у сфері фізичної культури, відпочинку та спорту: завідувач відділення, (декан) у коледжі; завідувач спортивної бази; головний тренер команди (збірної, клубної); головний адміністратор; завідувач спортивної споруди; керівник фізичного виховання; начальник (завідувач) тренажерного комплексу (залу); начальник туристської бази; начальник клубу; начальник команди з виду спорту; начальник табору.

4. Менеджери підприємств, установ, організацій та їх підрозділів: менеджери у сфері культури, відпочинку та спорту [9].

У 85 випуску «Спортивна діяльність» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників містяться кваліфікаційні характеристики, що застосовуються як нормативні документи та можуть бути використані як основа при складанні посадових інструкцій менеджерів у спортивній діяльності [10].

Зазначимо також, що в Україні є деякі відмінності у професіях «менеджер у спортивній діяльності» та «спортивний менеджер». Його завданнями є: організація діяльності спортивних клубів і спортсменів, робота з журналістами, вирішення питань про покупку і продаж гравців, організація спортивних і іншого роду заходів, що пропагують здоровий спосіб життя і багато іншого. Зазвичай, спортивний менеджер характеризується як фахівець, що займає, як правило, керівну посаду в фізкультурно-спортивній організації і володіє мистецтвом наукового управління фізкультурними і спортивними організаціями.

Спортивний менеджер – ключова фігура в спортивній організації, що функціонує в ринкових умовах. Управлінська діяльність – один з найважливіших факторів функціонування і розвитку фізичної культури і спорту. Окремі елементи управлінської діяльності в певній мірі притаманні всім категоріям працівників фізичної культури і спорту: тренерам, викладачам, вчителям фізичної культури, інструкторам тощо [4]. У цьому можна переконатися, проаналізувавши посадові обов'язки різних категорій фізкультурно-спортивних працівників, передбачені тарифно-кваліфікаційними характеристиками. Так наприклад: тренер-

викладач зі спорту здійснює набір в спортивну школу, секцію, групу осіб, які бажають займатися фізичною культурою і спортом; забезпечує безпеку навчально-тренувального процесу; розробляє річні і поточні плани підготовки. Веде систематичний облік, аналіз, узагальнення результатів роботи; інструктор з фізичної культури закладів освіти організовує активний відпочинок учнів (вихованців) у режимі навчального та поза навчального часу; організовує і проводить фізкультурно-спортивні свята, змагання, дні здоров'я та інші заходи оздоровчого характеру; здійснює зв'язки з установами додаткової освіти спортивної спрямованості й установами спорту тощо [11].

У кожній організації спортивного типу незалежно від структури і форми власності є різні структурні підрозділи: управління, департаменти, відділи, групи, команди, які здійснюють різні види управлінської діяльності. У фізкультурно-спортивних організаціях працюють менеджери різних рівнів і завдання вони вирішують різні. Менеджерів, як правило, прийнято поділяти на три основні рівні.

Як правило, прийнято розрізняти: стратегічний рівень (top manager) – це керівники спортивних шкіл, спорткомплексів, президенти спортивних клубів та федерацій; тактичний рівень (middle manager) – керівники управлінь, самостійних відділів; виконавський рівень (entry manager) – тернер, начальники команд, медичний персонал.

Представники вищого рівня менеджменту виконують завдання, пов'язані з плануванням, кадровою політикою та контролем, і володіють найвищими концептуальними знаннями. Менеджери середньої ланки займаються організацією та управлінням, а також забезпечують залучення до спорту і забезпечують взаємодію між різними підрозділами та працівниками. Менеджери нижчої ланки забезпечують організацію та контроль спортивної та навчально-тренувальної діяльності (тренування, збори, змагання тощо). Для ефективного здійснення цієї діяльності вони мають володіти знаннями про сферу спорту для всіх та знаннями, що допомагають встановлювати стосунки між людьми.

Менеджерів фізичного виховання і спорту поділяють також за видами професійної діяльності, виділяючи, наприклад, такі види, як менеджер із персоналу організації, менеджер із реклами, менеджер із маркетингу, менеджер із фінансів тощо. У фітнес-клубах виділяють менеджерів за напрямками діяльності і за відповідними програмами. Наприклад, фінансовий мене-

джер, менеджер із продажів, менеджер водних програм, менеджер персональних програм, менеджер із тренажерів тощо [12].

Спортивних менеджерів поділяють і за видами професійної діяльності: генеральний менеджер, менеджер з персоналу організації, менеджер з реклами, менеджер з маркетингу, менеджер-представник спортсмена; директор спортивної школи; заступник директора спортивної школи; голова (президент) спортивного клубу; заступники голови спортивного клубу; начальник відділу спортивного клубу; директор (завідувач) спортивної споруди; президент спортивної федерації (спілки, асоціації); віцепрезидент спортивної федерації; менеджер (начальник) команди по футболу (і інших ігрових видів спорту); керівник (начальник) структурного підрозділу фізкультурно-спортивної організації; персональний менеджер спортсмена-професіонала (в тенісі, футболі, хокеї, легкої атлетики та ін.); голова комітету з фізичної культури і спорту; заступник голови комітету з фізичної культури і спорту; керівники структурних підрозділів комітетів з фізичної культури і спорту; директор фітнес-клубу і фізкультурно-оздоровчого центру [11].

Для того щоб забезпечити ефективне функціонування фізкультурно-спортивної організації менеджер виконує ряд функцій. Основними завданнями діяльності менеджера у спортивній діяльності є: керівництво діяльністю фізкультурно-спортивної організації; забезпечення фінансово-господарської діяльності фізкультурно-спортивної організації; зв'язок із керівними органами та іншими організаціями; керівництво виховним, освітнім і тренувальним процесами; створення сприятливих умов для навчання; постійне вдосконалення своєї професійної діяльності.

У межах цих завдань кожний менеджер вирішує велику кількість різноманітних функцій. С. Стадник у своїй праці визначає такі функції менеджера спортивної діяльності: загальні (планування, організацію, координацію, мотивацію, контроль, прийняття управлінських рішень) та спеціальні функції управління: підбір персоналу; збереження і зміцнення матеріально-технічної бази; пошук додаткових джерел фінансування; організація харчування, оздоровлення вихованців; науково-методичне забезпечення діяльності; впровадження інноваційних методів та технологій [13].

На думку В. Білогур, М. Дутчак спортивні менеджери виконують в організаціях такі функції: функція прийняття рішень, яка характеризується тим, що менеджер визначає напрямок діяльності організації,

вирішує питання розподілу ресурсів. (право приймати рішення має тільки менеджер, так як він несе особисту відповідальність за своє рішення); інформаційна функція характерна тим, що менеджер збирає інформацію про внутрішню і зовнішню середовище фізкультурно-спортивної спрямованості, розповсюджує цю інформацію у вигляді фактів та установок, роз'яснює персоналу політику, філософію та місію, найближчі і перспективні цілі спортивної організації; управлінська функція керівника – менеджер формує відносини всередині організації, мотивує діяльність, координує зусилля членів організації, виступає у якості представника організації у взаємодії з іншими організаціями [14; 12].

Ми цілком поділяємо думку С. Стадник щодо суб'єктивних характеристик діяльності менеджера. До них відносяться: професійно-рольові характеристики, професійно важливі якості та небажані якості. Також до професійно-рольових характеристик відносять знання, уміння та навички, які необхідні менеджеру (керівнику організації) для реалізації загальних і спеціальних функцій управління: планування та організацію змагань; пошук спонсорів; володіння сучасними комп'ютерними програмами та технологіями; володіння іноземними мовами; вміння формувати інформаційну та/або рекламну (PR у спорті), іміджеву політику фізкультурно-спортивної організації; вміння організувати роботу офісу організації; управлінські стратегії та стилі спілкування, механізми управління персоналом у спортивній організації; клубний менеджмент; специфічні технічні вміння; виробничі вміння; вміння використовувати спортивний інвентар тощо; знати спортивний маркетинг та основні маркетингові стратегії; знання основ правового регулювання, економіки спорту, фінансового забезпечення спортивних змагань, спортивної діяльності тощо; орієнтуватись у спортивній медицині, мати детальне уявлення про страхування, управління комерційними угодами, а також повинен бути відмінним психологом.

До професійно важливих якостей менеджера спортивної діяльності відносяться індивідуальні та професійні якості, які розкриваються і розвиваються у професійній діяльності, а також внутрішні стимули, що дозволяють менеджеру не тільки долати труднощі в роботі, ставити і досягати нові цілі, але й самореалізовуватися, саморозвиватися. Тут слід виокремити: любов до спорту; стійку професійну орієнтацію та високу мотивацію; вірність своїм

обов'язкам; почуття відповідальності за своїх підлеглих; підтримку престижу своєї організації; прагнення до розвитку своїх професійних знань, умінь та навичок; оволодіння інноваційними підходами і технологіями діяльності [13].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вище вказане, можна стверджувати, що менеджер у спортивній діяльності це посадова особа, яка забезпечує, сприяє організації змагань, організовує, контролює та забезпечує ефективну роботу закладів фізичної культури та спорту; це фахівець, який володіє управлінською компетентністю на професійному рівні та має відповідну освіту у цій галузі.

Таким чином, проведене дослідження показало, що сучасний фахівець, менеджер з фізичної культури і спорту – це людина, яка здатна нестандартно мислити в будь-якій ситуації і професійно вирішувати поставлені йому завдання в організаційно-управлінській діяльності. Адже, зрештою від теоретичного обґрунтування моделі менеджера у спортивній діяльності треба переходити до його практичної реалізації, а отже і підвищення ефективності управлінської компетентності менеджера спортивної діяльності.

Список бібліографічних посилань

1. Коваленко Ю.М. Теоретичні засади формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів спортивної діяльності. *Інноваційна педагогіка*, 2019. Вип. 13, Т1. С. 75–78. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2019/13/part_1/18.pdf
2. Свєртнев О.А. Характеристика основних компетентностей менеджера фізичної культури і спорту в сучасних умовах реформування вищої освіти. *Імідж сучасного педагога. Електронний науковий фаховий журнал*, 2017. № 7 (176). С.19-22.
3. Воробйова Є. В. Розвиток індивідуального стилю діяльності менеджера в процесі професійної підготовки. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 2012. № 1. С. 91–96.
4. Kovalenko J., Gnatenko K., Fedorenko O., Karpets L., & Kovalenko R. Formation of Vocational Competence of Future Specialists in Physical Education and Sports. *Pedagogika*, 2021. №140 (4), P. 220–236. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.12>
5. Гонтарук О. Система підготовки менеджерів з фізичної культури і спорту в ринкових умовах. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, 2016. № 20. С. 593–601.
6. Постанова Кабінету міністрів України про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2024 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/115-2017-%D0%BF#Text>.
7. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 017 "Фізична культура і спорт" для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України №567 від 24.04.2019. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64408/

8. Гращенкова Ж.В., Коваленко Ю.М. Фахові компетентності бакалаврів за спеціалізацією «Менеджмент у спортивній діяльності». *Priority directions of science and technology development. Proceedings of the 8th International scientific and practical conference. SPC "Sci-conf.com.ua"*. Kyiv, Ukraine, 2021. P. 404-408.
9. Класифікатор професій ДК 003:2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>.
10. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, випуск 85 «Спортивна діяльність». *Міністерство молоді та спорту України: інформаційно-аналітична система по законодавству України*. URL: <http://consultant.parus.ua/?doc=0A1AGCEF18>
11. Переверзін, І.І. Сучасний спортивний менеджер та модель його підготовки. *Теорія й практика фізичної культури та спорту*, 2003. № 5. С. 57–60.
12. Дутчак М.В. Спорт для всіх в Україні: теорія і практика. Київ: Олімпійська література, 2009. 279 с. URL: <http://reposit.uni-sport.edu.ua/handle/7878787/200>
13. Стадник С.О. Акмеологічний підхід до вивчення діяльності менеджера у сфері фізичної культури та спорту. *Управлінські, психолого-педагогічні, соціологічні, філософські та історичні аспекти фізичної культури і спорту: XV Міжнародна науково-практична конференція «Фізична культура, спорт та здоров'я»*, 2015. С. 333–335.
14. Білогур В.Є. Спортивний менеджмент як новий науковий напрямок та дисципліна. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 2016. № 64. С. 178–190.
4. Kovalenko, J., Gnatenko, K., Fedorenko, O., Karpets, L., & Kovalenko, R. (2021). Formation of Vocational Competence of Future Specialists in Physical Education and Sports. *Pedagogika*, 140(4): 220–236. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.12>
5. Gontaruk, O. (2016). The system of training managers in physical culture and sports in market conditions. *Physical Culture, Sports and Health of the Nation*, 20: 593–601. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fkszn_2016_20_120
6. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine on approval of the State target social program for the development of physical culture and sports for the period up to 2024. (b.d.). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/115-2017-%D0%BF#Text>.
7. On approval of the standard of higher education in the specialty 017 "Physical Culture and Sports" for the first (bachelor's) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №567 dated 24.04.2019. (b.d.). Retrieved from http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64408/
8. Graschenkova, Zh. V., & Kovalenko, Yu. M. (2021). Professional competencies of bachelors in the specialization «Management in sports». *Priority directions of science and technology development. Proceedings of the 8th International scientific and practical conference. SPC "Sci-conf.com.ua"*. Kyiv, Ukraine: 404–408.
9. Classifier of professions DK 003: 2010. (b.d.). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>
10. Handbook of qualification characteristics of employees' professions, issue 85 "Sports activities". (b.d.). Retrieved from <http://consultant.parus.ua/?doc=0A1AGCEF18>

References

1. Kovalenko, Yu.M. (2019). Theoretical Principles of Forming the Administrative Competence of Future Managers of Sports Activity. *Innovative pedagogy*, 13(1): 75–78. Retrieved from http://innovpedagogy.od.ua/archives/2019/13/part_1/18.pdf
2. Svartnev, O.A. (2017). Characteristics of the main competencies of the manager of physical culture and sports in modern conditions of higher education. *The Image of the Modern Educator*, 7(176): 19–22. Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/120670>
3. Vorobyova, E.V. (2012). Development of individual style of manager's activity in the process of professional training. *Theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy, sociology*, 1: 91–96.
11. Pereverzin, I.I. (2003). Modern sports manager and model of his training. *Theory and practice of physical culture and sports*, 5: 57–60.
12. Dutchak, M.W. (2009). Sport for all in Ukraine: theory and practice. Kyiv: Olympic Literature. Retrieved from <http://reposit.uni-sport.edu.ua/handle/7878787/200>
13. Stadnik, S.O. (2015). Acmeological approach to the study of the manager in the field of physical culture and sports. *Managerial, Psychological and Pedagogical, Sociological, Philosophical and Historical Aspects of Physical Culture and Sports: Proceedings of the XV International Scientific and Practical Conference "Physical Culture, Sports and Health"*: 333–335.
14. Belogur, V.E. (2016). Sports management as a new scientific direction and discipline. *Humanitarian Bulletin of the Zaporizhia State Engineering Academy*, 64: 178–190. Retrieved from <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/686>

KOVALENKO Julia

senior lecturer of the Ukrainian and Foreign Languages Department,
Kharkiv State Academy of Physical Culture

GENERAL CHARACTERISTICS OF THE MANAGER MODEL IN SPORTS ACTIVITIES

Summary. Introduction. The author notes that under modern market requirements, the state needs highly qualified specialists in the field of management of physical culture and sports.

The purpose of the article is to disclose and analyze general characteristics of the manager model in sports activities.

The methods of analysis, synthesis, comparison are used in the article.

Originality. The general characteristics of the concept of "manager" and "sports manager" are given. The demand for specialists-managers in the field of Physical Culture and Sports is analyzed.

Results. The author emphasizes that every sports organization, regardless of the structure and form of ownership, has different structural units: management, departments, divisions, groups, teams that carry out different types of management activities, so the article characterizes the basic levels of management (top, middle, entry manager), provides a meaningful description of its types (personnel manager of the organization, advertising man-

ager, marketing manager, etc.). The Classifier of Occupations is thoroughly analyzed and a list of positions that can be held by graduates with the qualification "Bachelor of Physical Culture and Sports" in the specialization "Management in Sports" is provided. The article considers the types of professional activity of sports managers. The functions performed by the manager of sports activities for the effective functioning of the sports organization are indicated. Professionally important qualities of a manager in sports activity (individual, professional) are characterized.

Conclusion. Thus, a modern sports manager is a specialist who has managerial competence at the professional level and has the appropriate education in this field.

Keywords: manager; sports activity manager; manager model; managerial competence; functions of a manager in sports activities.

Одержано редакцією 02.08.2021
Прийнято до публікації 24.08.2021

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-104-109
ORCID 0000-0002-4931-2203

ПОЛЯКОВА Ірина Вікторівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
e-mail: irpolyakova@gmail.com

УДК 373.2.015.31:17.022.1]:376(045)

ВИХОВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ВИМОГА ЧАСУ

У статті автором доведено необхідність виховання духовно-моральних цінностей дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору спираючись на досвід педагогічних практиків. Науковцем доведено, що виховання духовно-моральних цінностей дошкільників в умовах інклюзивного освітнього простору повинно спиратися на християнські цінності та бути спрямованим на засвоєння абсолютних, вічних цінностей життя: любові, доброти, милосердя, чесності, правдивості, безкорисливості, справедливості, щирості, благородства. Автор приходиться до висновку, що виховання духовно-моральних цінностей дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору на християнських цінностях не суперечить соціальному, а органічно вплітається в нього, не порушуючи єдності і цілісності освітнього процесу, оскільки є складовою національного виховання.

Ключові слова: цінності, духовно-моральні цінності, діти дошкільного віку, інклюзивний освітній простір.

Постановка проблеми. Основоположним у системі освіти особистості є всебічний гармонійний розвиток, який охоплює виховання духовно-моральних цінностей у вихованця. Адже, виховання це складний і багатогранний процес формування особистості, створення оптимальних умов для її фізичного, психічного та соціального розвитку. Процес формування особистості починається із самого народження дитини. Тому потрібно ще з малечку займатися вихованням людини [1, с. 50].

Проблема виховання духовно-моральних цінностей дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору необхідно вирішувати починаючи з дошкільного віку, адже саме у цей період у дошкільнят починається формування особистості, вони накопичують соціальний досвід, орієнтуються у своєму житті як соціальні особистості, у них формуються моральні норми, духовна культура тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні погляди на проблему духовно-морального виховання висвітлено в роботах Г. Сковороди, С. Русової, А. Макаренка, І. Беха, А. Богущ, Г. Волкова, Н. Гавриш, О. Запорожець, Г. Леушина, Н. Лубенець, М. Роганової.

Теоретичні основи виховання духовно-моральних цінностей досліджували Ш. Амонашвілі, І. Бех, Л. Божович, Л.С. Виготський, Б. Гершунський, О. Запорожець, С. Рубінштейн, А. Новіков та інші. Особливості ціннісних орієнтацій представлено у працях Л. Виготський, О. Дробницький А. Маслоу, А. Колберг, К. Обуховський, В. Тугарінов, Н. Щуркова, М. Яценко.

Формулювання цілей статті. Теоретично обґрунтувати доцільність виховання духовно-моральних цінностей дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Однією із специфічних особливостей процесу виховання духовно-моральних цінностей у дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору є його неперервність, а результати даного явища є пролонгованими. Становлення духовно-моральних цінностей у дошкільників передбачає формування у них уявлень про моральні та духовні цінності, розвиток мотивів, появу відношення до якості (цінності), потреба і практична реалізація, що виражається в своїх вчинках і поведінці.

Процес виховання духовно-моральної дитини на заняттях з суттєво поліпшується під час реалізації таких педагогічних умов: розробки системи роботи з духовно-морального виховання на основі християнських цінностей та органічне включення її у навчально-виховний процес; системне залучення батьків до процесу виховання духовно-моральної дитини; використання у роботі мультимедійних засобів навчання [2].

Перша педагогічна умова – систематична робота з духовно-моральної вихованості дітей та органічне включення її у навчально-виховний процес. Дана система включає заняття з духовно-морального виховання дітей, підібрані біблійні тексти (на англійській мові) для читання та ілюстрації, віршовані тексти духовного змісту, дидактичні ігри на розвиток духовно-моральних якостей дитини, які використовуються на заняттях з англійської мови.

Серед тем, які обговорюються під час занять з англійської мови звучать такі, як проблема: толерантності, дружелюбності, поваги бо ближніх, проблеми добродійності та допомоги, проблеми культури та бережливого ставлення до природи, проблеми добра і зла. До методичних прийомів, які використовуються на заняттях з англійської, можна віднести колективні форми взаємодії. У тому числі можна назвати групову і парну роботи. Саме в групах і парах проходить обговорення тих чи інших проблем, саме у взаємодії з оточуючими дітьми складаються певні погляди.

Отже, обговорення проблеми, у тому чи іншому випадку, виступає одним із прийомів роботи. Причому робота не закінчується самим обговоренням. Рішення, прийняте шляхом обговорення, якоїсь проблеми, презентується всій групі, тоді як діти вибирають найкраще вирішення і обґрунтовує свій вибір [3].

Друга педагогічна умова – системне залучення батьків до процесу духовно-морального виховання дітей дошкільного віку [4].

Головна роль у духовно-моральному вихованні дошкільників належить сім'ї, оскільки саме вона виховує дитину своїм прикладом життя, своєю духовно-моральною атмосферою і теплотою стосунків, у ході яких дитина успадковує й активно трансформує певні установки мислення, способи поведінки, життєве ставлення до навколишнього світу і самої себе. Окрім того, сім'я є ще й фундаментальною цеглинкою суспільства, показником його моральності. Тому батьки несуть не аби яке значення у навчанні дітей, адже необхідно зрозуміти, що отримання нових знань має розпочатися вдома, а не на занятті.

Прищепити любов до знань та формувати духовно-моральну особистість можуть тільки батьки. Жоден педагог не зможе так зацікавити малюка, як мама і тато. Ніхто краще за батьків не знає, що зможе зацікавити їх дитину. Особливо, якщо це відбувається у формі захоплюючої гри.

Третя педагогічна умова – використання у роботі мультимедійних і цифрових засобів навчання на заняттях. Мультимедійні

технології дозволяють інтенсифікувати навчально-виховний процес, стимулювати розвиток мислення та уяву дітей, збільшувати обсяг навчального матеріалу для творчого засвоєння і використання його дошкільниками, формувати дослідницькі, пошукові уміння, уміння приймати оптимальні рішення, викликати зацікавленість та позитивне ставлення до навчання.

О. Добош і С. Штефанська переконують, що «стрижнем виховання, що визначає моральний розвиток, є формування гуманістичних стосунків і взаємин дітей. Діяльність вихователів, батьків повинна базуватися на сучасних підходах до морального виховання, що враховує прогресивні ідеї етичних ідей минулого і сьогодення. За даними експериментальних досліджень, українська дитина просиджує щодня перед телевизором всередньому чотири години. Індивідуальна варіативність часу, проведеного біля телевізора, є досить широкою. Персонажі мультиплікаційних фільмів демонструють дитині найрізноманітніші способи взаємодії з навколишнім світом. Вони формують у малюка первинні уявлення про добро і зло, еталони гарного і поганого поведіння. Завдяки порівнянню себе з улюбленими героями дитина має можливість навчитися позитивно сприймати себе, справлятися зі своїми страхами і труднощами, шанобливо ставитися до інших. Події, що відбуваються в мультфільмі, дозволяють підвищувати обізнаність дитини, розвивати її мислення і уяву, формувати її світогляд. Головне – це наявність повчального змісту. Є також мультики, які пройняті агресією, наприклад, якість чудовиська вбивають одне одного. Це не лише нічого не вчить дітей, а й викликає хвилю негативу...» [5, с. 28].

Мультимедійні технології, як і SMART-технології у сучасних умовах розвитку освіти, не лише ефективні як засіб розвитку інтересу до навчання в дошкільників – вони розкривають широкі можливості візуалізації навчання в дошкільному навчальному закладі, а також сприяють розвитку різних сторін особистості через усебічний вплив на формування майже всіх якостей дитини.

О. Будник, О. Кондур та І. Дяків у науковому дослідженні «Цифрові технології в інклюзивній освіті: реалії, проблеми та перспективи» зазначають, що «використання SMART-технологій для осіб із особливими освітніми потребами дозволяє більш широко і повноцінно розкрити творчий потенціал кожного. Наприклад, використання протектора та інтерактивної дошки дозволяє застосовувати різноманітні кольорові гами, як система гармонійно взаємо-

пов'язаних відтінків кольору. Сенсорні планшети є незамінними інструментами для стимулювання тактильних відчуттів, взаємодії з навколишнім середовищем тощо» [6, с. 41].

Отже, педагогічні умови ми розглядаємо як можливості та обставини в освітньо-виховному процесі, які сприяють ефективному досягненню поставленої мети – духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на заняттях.

Актуальність дослідження особливостей виховання духовних цінностей у дошкільників в умовах інклюзивного освітнього простору зумовлюється важливістю періоду дошкільного дитинства у формуванні базових якостей і основ особистості дитини та створенні умов і передумов для гармонійного, повноцінного її розвитку і соціалізації, адже дошкільне дитинство – це період засвоєння моральних норм і соціальних способів поведінки. Коли дитина починає активне життя в людському суспільстві, вона стикається з багатьма проблемами і труднощами. Вони пов'язані не тільки з тим, що він досі мало знає про цей світ, але повинен і хоче його пізнати. А для цього важливо зрозуміти, як люди спілкуються між собою, що вони цінують, у чому звинувачують, у чому хвалять, а що лають чи навіть карають. І в процесі цього складного пізнання дитина сама стає особистістю, зі своїм світоглядом, зі своїм розумінням добра і зла, зі своїми реакціями на вчинки інших та власною поведінкою.

Безпосередній контакт дитини з літературою визначає вплив інформаційної культури на формування та розвиток цінностей і світоглядних позицій дошкільника. Комп'ютерні технології, телебачення, мультфільми із раннього дитинства займають значне місце в життєвому просторі дитини та можуть слугувати як потужним засобом її виховання, так і небезпечним чинником впливу на неї. Але художнє слово є завжди незмінним та багатоплановим. Ніщо не може замінити дитині улюблену книжку та наситити її духовно багатою, повноцінною довершеною. Ніщо не зможе збудити у душі та уяві дитини ті яскраві образи, що виникають у неї під час читання та прослуховування художнього слова.

Проблему духовно-морального виховання необхідно вирішувати в дошкільному віці, як найбільш емоційному і сприйнятливому періоді дитинства, коли «серця відкриті для чеснот».

Саме в дошкільному віці засвоюються соціальні норми, моральні вимоги та моделі поведінки. Духовно-моральне виховання дитини з перших років життя забезпечує її соціальний розвиток та гармонійне форму-

вання її особистості. Доля дитини в майбутньому залежить від того, що вона знає, що любить, що вміє. Досконало в моральному і духовному відношенні людина повинна розрізняти добро і зло, любити добро і вмінити його творити.

Духовне виховання дітей – це повільний і складний процес. Результатом може стати особлива структура душі та совісті, набуття внутрішньої системи цінностей, яка ляже в основу всього життя людини. Можливо, ми не відразу побачимо результати нашої руди. Але якщо зерна духовності посіяти з любов'ю, то рано чи пізно вони обов'язково проростуть у душі дитини.

У силу психологічних характеристик дошкільника художнє слово має значний вплив на його моральну свідомість та поведінку. Можливості використання художнього слова для морального виховання дошкільників потребують ґрунтовного вивчення та аналізу.

О. Куніченко [7, с. 74], до складових морального виховання дошкільників відносимо: формування орієнтовної основи – сукупності моральних уявлень і понять, накопичених у процесі засвоєння і знайомства з нормами моралі і моральними категоріями; розвиток емоційно-оціночної основи – комплексу мотивів, моральних потреб і переконань дошкільника, що відображають його ставлення до навколишньої дійсності за допомогою комплексу моральних почуттів та емоцій; вироблення поведінкової основи – здатності й готовності дитини до активних дій, вчинків і проявів у ставленні до інших, що відповідають вимогам моральних норм, сформованих у суспільстві.

О. Кващук наголошує, що моральні почуття та моральну свідомість доцільно розвивати, використовуючи елементи сугестивного впливу, які у великій кількості представлені телевізійними програмами. Дієвим є моделювання категоріально-семантичного простору на засадах справедливості та гуманності, важливою складовою духовної культури нації є християнська морально-етична культура. Вона несе в собі справжні ідеали, які вчать жити за законами Добра. Тенденція осягнення основ християнства нині завойовує все більше прихильників серед різних верств суспільства – духовенства, політиків, учених, педагогів, психологів [8].

Науковці (І. Бех, А. Богущ, В. Жуковський, В. Оржеховська, Т. Саннікова, О. Сухомлинська та ін.), спираючись на досвід класиків педагогічної думки (Г. Ващенко, В. Зеньковського, І. Огієнка, К. Ушинського, С. Русової та ін.), доводять, що відродженню духовності та підвищен-

ню якості духовно-морального виховання дітей і молоді в умовах інклюзивного освітнього простору значно сприятиме застосування християнських морально-етичних цінностей у освітньому просторі України. Без відродження християнських моральних цінностей у виховному процесі освітніх закладів молодь приречена на духовну деградацію та знищення [9]. Християнські цінності сьогодні, за переконанням О. Сухомлинської, припинили ототожнюватися лише з релігією і «почали сприйматися як універсальні моральні настанови... християнської цивілізації в культурологічному її вимірі, набули абсолютного, загальнолюдського характеру. Зараз вони є невід'ємною складовою сучасної культури і так чи інакше впливають на життя кожної людини й суспільства в цілому, незалежно від того, яку світоглядну позицію відстоюють їхні носії – секуляризовану (світську) чи релігійну» [10; 11].

Відповідаючи на виклики сьогодення, а саме, запровадження інклюзивного навчання, педагоги та психологи все частіше у процесі створення освітніх програм спираються не на розподіл матеріалу по роках навчання, а по етапах розвитку дитини (синдетивним періодам). Іншими словами, у випадку коли дитина включається в корекційно-розвивальне навчання в молодшому дошкільному віці, то етапи відповідають як основним дошкільним (молодший, середній, старший), так і рокам навчання. Якщо зарано чи із запізненням то це потребує індивідуального планування і окремого вивчення з боку штатних психолого-педагогічних працівників [12].

На сьогодні підходи до прийняття особливих людей дещо змінилися. Так, філософія інклюзії базується на вірі в людину, визнанні її найбільшою цінністю на Землі; вона передбачає внесення змін у політиці, культурі, освіті, соціальній сфері тощо. Розвинуті держави переглядають новий інструментарій щодо вирішення означеної проблеми, який має освітній, психолого-педагогічний та духовний аспекти [13].

Аналіз практичного досвіду європейських країн яскраво демонструє, що близько 15 % дітей від загальної чисельності їх у школі вибувають із навчального закладу в силу неготовності останнього прийняти таких осіб, створити їм комфортні умови для навчання, виховання та розвитку. Це своєю чергою засвідчує про наявність низки труднощів та проблем щодо забезпечення надання освітніх послуг усім без винятку людям, а отже, потребу звернення до моделі інклюзивної освіти [13].

Позитивним явищем сучасної освіти є те, що в новій системі цінностей, яка фор-

мується у молодого покоління, чільне місце посідають ідеї християнства. Саме на них українське суспільство покладає великі сподівання у подоланні духовно-моральної кризи. Тому сьогодні у багатьох державних школах та закладах дошкільної освіти успішно викладаються факультативні курси духовно-морального спрямування та пропонуються різні заходи.

Доцільно зазначити, що «міжнародна група дослідників на чолі з британськими науковцями Т. Ловатомі, Р. Тоомі у своїй праці «Ціннісна освіта і якісне навчання» показали [14], що в останні десятиліття на міжнародному рівні здійснюються величезні зусилля, спрямовані просування ідей ціннісної освіти, морально-етичного й ціннісного виховання, оскільки суспільство намагається знайти нові шляхи вперед, стикаючись із постійними та виснажливими глобальними проблемами, в основі яких, часто, антигуманні й екстремістські цінності. Своєю чергою група іспанських дослідників – Давид Перес-Хорхе, Фернандо Барраган Медеро та Ельвіра Моліна-Фернандес, обстоюють думку, що ціннісна освіта є фундаментальною частиною соціального та особистісного розвитку людей, як членів суспільства, в якому ми живемо. Дослідники вважають, що освітні заклади мають активно залучатися до розроблення освітніх проектів, у межах яких ознайомлення, сприйняття й взаємодія з цінностями солідарності, толерантності, поваги до відмінностей й культурного різноманіття стане звичайною практикою [15, с. 113; 16, с. 112].

Слід зазначити, що в українському дошкільні ведуться серйозні пошуки з використання ціннісних засад християнства у духовно-моральному вихованні дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору. Сьогодні ми вже маємо позитивні результати роботи у даному напрямку в дошкільних навчальних закладах окремих областей України (Київської, Рівненської, Одеської, Запорізької та ін.).

У зв'язку із цим, батькам необхідно допомогти з'ясувати, що передусім у родині повинні зберігатись і передаватись моральні й духовні звичаї та цінності, накопичені попередніми поколіннями, що саме батьки мають слугувати ідеальним зразком для наслідування прикладу високоморальної поведінки, а також, що саме батьки несуть відповідальність за якісне духовно-моральне виховання дітей.

Уся робота з виховання духовно-моральних цінностей дошкільників в умовах інклюзивного освітнього простору на християнських цінностях спрямована на засвоєння абсолютних, вічних вартос-

тей життя: любові, доброти, милосердя, чесності, правдивості, безкорисливості, справедливості, щирості, благородства та ін.

Виховання духовно-моральних цінностей дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору слід здійснювати спираючись на наступні принципи: принцип гуманістичної спрямованості виховання; принцип природовідповідності виховання; принцип культуровідповідності виховання; принцип індивідуально-особистісного підходу у вихованні; принцип індивідуалізації і творчої спрямованості виховного процесу; принцип професійно-етичної взаємовідповідальності; принцип орієнтація на цінності і ціннісні відносини; принцип суб'єктності; принцип діалогічності виховання; принцип безперервності і незавершеності виховання; принцип варіативності виховання; принципи духовності; принцип єдності свободи і відповідальності та інші [11].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору на християнських цінностях не суперечить соціальному, а органічно вплітається в нього, не порушуючи єдності і цілісності освітнього процесу, оскільки є складовою національного виховання. Воно допомагає кожному стати Людиною. А починати духовно-моральне виховання необхідно в дошкільному віці, у період «духовно-релігійної сенситивності», коли душі дітей довірливо відкриті на Добро.

Це допоможе закласти ціннісний фундамент особистості і забезпечить її повноцінний розвиток та внутрішнє становлення на наступних вікових етапах. Перспективними у даному напрямку є не лише дошкільні навчальні заклади, а й позашкільні заклади освіти, умови роботи яких можна буде успішно використовувати для реалізації намічених завдань.

Отже, проблема соціалізації особистості з особливими потребами є багатоаспектною й потребує поглибленого вивчення. Соціальний аспект проблеми полягає у визнанні таких людей повноправними, здатними до навчання й розвитку в умовах загальноосвітньої школи, праці й творчості. Базуючись на принципах гуманізму й демократизму, рівності й усунення дискримінації, інклюзивна освіта виступає сьогодні як можливість й потреба надання якісних освітніх послуг усім без винятку людям.

Однак це потребує розв'язання низки проблем, більшість із яких стосується саме процесу соціалізації та самореалізації особливих особистостей. Зокрема в освітній галузі необхідно реалізувати новітні підходи; ор-

ганізувати адаптацію навчальних програм, планів, середовища; здійснювати використання громадських ресурсів, залучати батьків; співпрацювати з фахівцями й, головне, створювати комфортне освітнє середовище.

З іншого боку актуалізується потреба створення можливостей задля приведення моделі інклюзивної освіти до високого рівня через активну участь не лише педагогів, вихователів, батьків, а й дітей-однолітків, членів родини, соціуму.

Список бібліографічних посилань

1. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посібник. Київ: Знання, 2006. 311 с.
2. Шадок О.І., Мусійчук Т.А. Педагогічні умови духовно-морального виховання дітей дошкільного віку на заняттях з англійської мови. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін*, 2018. С. 136–137.
3. Кулікова І.А., Шкваріна Т.М. Англійська мова для дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації. 3-е вид. зі змінами та доп. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 48 с.
4. Туженкова Ю. Духовно-моральне виховання дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2013. № 9. С. 31–36.
5. Добош О.М., Штефанська С.Я. Виховний потенціал мультфільмів у моральному розвитку дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., 25 жовтня 2018 р., Мукачево. Мукачево: МДУ, 2018. URL: <https://cutt.ly/7EJ91X6>.
6. Будник О.Б., Кондур О.С., Дяків І.Б. Цифрові технології в інклюзивній освіті: реалії, проблеми та перспективи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*, 2020. Вип. № 3. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3919/4183>.
7. Куниченко О.В. Особенности воспитания нравственного поведения старших дошкольников средствами мультимедийных фильмов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2015. 223 с.
8. Квашук О.В. Психологічні чинники впливу телебачення на становлення моральної свідомості молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ: Прикарпатський нац. ун-т ім. В.Стефаника, 2008. – 20 с. 2.
9. Химич Н. Є. Підготовка студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до духовно-морального виховання дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*, 2017. № 6. С. 311–314
10. Сухомлинська О. Формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. *Директор школи*, 2003. № 1(24). С. 4–6
11. Харківська А.А. Теоретичні основи розвитку фахової компетентності майбутніх педагогів. *Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати* – 2016: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Братислава, 15–18 березня 2016 р. Київ: Інтерсервіс, 2016. С. 172–173.
12. Лапін А.В. До питання створення системи корекційно-розвивального навчання і виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі: V Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології і реабілітології*, 2019. С. 134–142.

13. Матвеева Н. Инклюзивна освіта в Україні: соціально-педагогічний аспект. 2019. С. 180–187.
 14. Lovat T., Toomey R. (2009). Values Education and Quality Teaching, Amsterdam: Springer. 172 p.
 15. Pérez-Jorge D., Medero F., Molina-Fernández E. (2017). A Study of Educational Programmes that Promote Attitude Change and Values Education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7). P. 112–130.
 16. Свищ Л.О. Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*, 2021. № 2. С. 111–118. URL: https://pedejournal.cdu.edu.ua/issue/view/313/pdf_6.
- References**
1. Kuzminsky, A.I., Omelyanenko, V.L. (2006). Pedagogy in questions and answers: textbook. manual. Kyiv: Knowledge. 311 p. [in Ukr.].
 2. Shadyuk, O.I., Musyichuk, T.A. (2018). Pedagogical conditions of spiritual and moral education of preschool children in English classes. *Actual problems of philology and methods of teaching humanities*: 136–137 [in Ukr.].
 3. Kulikova, I.A., Shkvarina, T.M. (2015). English for preschool children: program and guidelines. 3rd edition with changes and additions. Ternopil: Mandrivets. 48 p. [in Ukr.].
 4. Tuzhenkova, Yu. (2013). Spiritual and moral education of preschoolers. *Preschool educator-methodologist*, 9: 31–36 [in Ukr.].
 5. Dobosh, O.M., Stefanskaya, S.Ya. (2018). Educational potential of cartoons in the moral development of preschool children. *Current problems of teaching and education in terms of integration processes in the educational and scientific space: a collection of abstracts of the All-Ukrainian scientific-practical Internet conference, October 25, 2018, Mukachevo*. Mukachevo: Moscow State University. URL: <https://cutt.ly/7EJ91X6> [in Ukr.].
 6. Budnyk, O.B., Kondur, O.S., Dyakiv, I.B. (2020). Digital technologies in inclusive education: realities, problems and prospects. *Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Pedagogical Sciences Series*, 3: 39–45. URL: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/3919/4183> [in Ukr.].
 7. Kunichenko, O.V. (2015). Features of education of moral behavior of senior preschool children by means of animated films: Theses of PhD dissertation in Pedagogy. Volgograd, 2015. 223 p. [in Rus.].
 8. Kvashuk, O.V. (2008). Psychological factors of influence of television on formation of moral consciousness of younger schoolboys: Abstract of PhD Dissertation in Psychology. Ivano-Frankivsk: V. Stefanyk Precarpathian National University. 20 p. [in Ukr.].
 9. Khimich, N.E. (2017). Preparation of students majoring in "Preschool education" for the spiritual and moral education of preschool children. *Young Scientist*, 6: 311–314 [in Ukr.].
 10. Sukhomlinskaya, O. (2003). Formation of spirituality of the person on the basis of Christian moral values. *School Director*, 1(24): 4–6 [in Ukr.].
 11. Kharkivska, A.A. (2016). Theoretical bases of development of professional competence of future teachers. *Modern research and development: theoretical value and practical results – 2016: materials of the international scientific-practical conference, Bratislava, March 15–18*. Kyiv: Interservice: 172–173 [in Ukr.].
 12. Lapin, A.V. (2019). On the issue of creating a system of correctional and developmental education and upbringing of preschool children with special educational needs in an inclusive educational space. *Children with special needs in the educational space: V International Congress of Special Pedagogy, Psychology and Rehabilitation*: 134–142 [in Ukr.].
 13. Matveeva, N. (2019). Inclusive education in Ukraine: socio-pedagogical aspect: 180–187 [in Ukr.].
 14. Lovat, T., Toomey, R. (2009). Values Education and Quality Teaching, Amsterdam: Springer. 172 p.
 15. Pérez-Jorge, D., Medero, F., Molina-Fernández, E. (2017). A Study of Educational Programs that Promote Attitude Change and Values Education in Spain. *Asian Social Science*, 13 (7): 112–130.
 16. Fistula, L.O. (2021). Pedagogical conditions of formation of value-semantic experience of future foreign philologists in the process of professional training. *Bulletin of Cherkasy National University at Bohdan Khmelnytsky. Pedagogical Sciences Series*, 2: 111–118. URL: https://pedejournal.cdu.edu.ua/issue/view/313/pdf_6 [in Ukr.].

POLYAKOVA Irina

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of Department of Ukrainian Linguistics, Literature and Teaching Methods,
Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council

EDUCATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF PRESCHOOL CHILDREN IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE: THE REQUIREMENT OF THE TIMES

Summary. In the article the author proves the need to educate the spiritual and moral values of preschool children in an inclusive educational space based on the experience of teachers-practitioners. The problem of educating the spiritual and moral values of preschool children in an inclusive educational space must be solved from preschool age, because it is during this period that preschoolers begin to form a personality, they accumulate social experience, orient in their lives as social individuals, they form moral norms, spiritual culture, etc. The scientist proved that the education of spiritual and moral values of preschool children in an inclusive educational space should be based on Christian values and be aimed at mastering the absolute, eternal values of life: love, kindness, mercy, honesty, truthfulness, selflessness, justice, sincerity, nobility. ; It is necessary to begin spiritual and moral education at the preschool age, in the period of «spiritual and religious sensitivity», when the souls of children are trustingly open to the Good. In the process of educating the spiritual and moral values of preschool children in an inclusive educational space should be based on the following principles: humanistic orientation of education; nature of education; cultural conformity of education;

individual-personal approach in education; individualization and creative orientation of the educational process; professional and ethical mutual responsibility; focus on values and value relations; subjectivity; dialogic education; the principle of continuity and incompleteness of education; the principle of variability of education; spirituality; unity of freedom and responsibility and others. Auto concludes that the education of spiritual and moral values of preschool children in an inclusive educational space on Christian values does not contradict the secular, but is organically intertwined with it, without violating the unity and integrity of the educational process, as part of national education. Promising in this direction are not only preschool educational institutions, but also out-of-school educational institutions, the working conditions of which can be successfully used to implement the planned tasks.

Keywords: values; spiritual and moral values; preschool children; inclusive educational space

Одержано редакцію 02.08.2021
Прийнято до публікації 26.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-110-115

ORCID 0000-0001-7225-9001

БАЛЛА Людмила Володимирівна

старша викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
e-mail: ballamila@gmail.com

УДК 376.091:373.2(045)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Обґрунтовуються особливості функціонування інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Автор приходить до висновку, що у процесі організації інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти слід враховувати особливості усіх учасників освітнього процесу спираючись на принципи рівності усіх учасників освітнього процесу, толерантного відношення до кожного суб'єкта освітньої діяльності в не залежності від його здібностей та можливостей, гуманності, толерантності, адаптації до освітнього процесу; підтримки учасниками освітнього процесу; рівноправності усіх, хто навчається тощо.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище; заклад дошкільної освіти; інклюзія; освітній процес.

Постановка проблеми. На сьогодні одним із основних завдань освітньої політики України є формування якісної системи освіти, пріоритетним у даному напрямку є забезпечення усіх учасників освітнього процесу рівними правами на освіту враховуючи індивідуальні запити та потреби особливо соціально вразливих груп населення.

Однак, на шляху становлення України як європейської країни із розвинутою інклюзивною освітою постає низка проблем, що полягають у невисокій адаптивності закладів освіти до індивідуальних особливостей здобувачів освіти із особливими освітніми потребами, а також у середньому рівні знань, навичок науково-педагогічних, педагогічних працівників і співпрацівників закладів освіти про роботу з учасниками освітнього процесу із різним рівнем здоров'я [1].

Сучасна система освіти в Україні базується на принципах демократії, рівності та особистісного підходу. Тому в наш час одним із пріоритетів державної політики у сфері освіти є створення умов для повноцінного навчання суспільства всіх категорій, зокрема дітей-інвалідів, без відриву від звичного соціального середовища, сім'ї, друзів, іншими словами діти з особливими освітніми потребами.

Актуальними питаннями в сучасних системах освіти є інклюзивна освіта, яка передбачає спільне включення та перебування дітей, різними людьми та їх здоровими

однолітками. Як показує практика, інклюзивна освіта у процесі вивчення, вимагає покращення науково-теоретичних основних компонентів, які використовуються у закладі, і це є її початковою ланкою.

Адже в дошкільному віці є передумови сучасного розвитку, виховання та навчання. Ось чому необхідні ретельні дослідження для зменшення та усунення недоліків у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Можна сказати, що саме період дошкільного віку відіграє важливу роль у формуванні особистості та чутливий до формування її первинного світогляду, самосвідомості та розвитку соціальних властивостей. Саме в цей час закладаються передумови для майбутньої навчальної діяльності дитини; відбувається активний розвиток її пізнавальних здібностей. У Концепції розвитку інклюзивної освіти відображає одну з головних законів сучасної освіти про те, що всі діти є цінними й активними членами суспільства. Головною метою інклюзивного навчання є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на отримання освіти у відповідності до можливостей і здібностей за місцем проживання [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи організації освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього простору досліджували С. Александрова Л. Будяк, С. Єфімова, І. Каїніченко, А. Колупаєва, І. Малишевська, М. Малофеев, О. Тараненко, О. Федоренко, А. Харківська та інші.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз науково-педагогічної літератури для з'ясування особливостей організації інтегрованого освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах сьогодення необхідним є створення у закладах освіти інклюзивного освітнього середовища, яке б сприяло розвитку дітей дошкільного віку. Зростання ролі людського фактора в трансформації сучасного суспільства на демократичних засадах, подальша гуманізація та гуманітаризація його основ, робить нагальним проблему інтеграції дітей з особливими

освітніми потребами шляхом створення належних умов для якісної інклюзивної освіти [3].

Створення інклюзивного освітнього середовища слід починати з позначення формальних характеристик понять «особи з особливими потребами» або «особи з потребами психофізичної корекції». Зокрема, під позначеними категоріями слід розуміти дітей, які з тих чи інших причин потребують емоційної, фізичної та соціальної підтримки або адаптованих педагогічних методах роботи з ними для досягнення цілей державної освітньої програми. Однак такі причини можуть включати, крім іншого, фізичні недоліки [4].

У законі України Про освіту прописано, що особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [5].

На сучасному етапі становлення інтегрованого суспільства важливо використовувати інноваційні моделі інклюзивного освітнього середовища, враховуючи той факт, що такі підходи сприяють формуванню у дітей підсвідомості рівності і приналежності кожного з них до суспільства. Ми вважаємо, що ефективність корекційної роботи в структурі інклюзивної освіти залежить не тільки від інформаційного та інституційного забезпечення освіти, а й від ментальних зв'язків і рівня взаєморозуміння між дітьми і вихователями, тобто їх взаємодія не повинна бути обмежена виключно процесом навчання, необхідною умовою ефективності роботи в контексті інклюзії є узгодженість організаційних і емоційних компонентів, а також когнітивних мотивів у навчанні [6].

Д. Суза і К. Томлінсон [7] сформували певні особливі вимоги до вчителів у сфері інклюзивної освіти. На думку дослідників, важливими аспектами є такі області: по-перше, освітнє середовище має спонукати кожну дитину до навчання, вихователь повинен зосередити увагу на безпеці і підтримувати кожну дитину; по-друге, вихователь повинен чітко розрізняти, які знання і навички слід давати дітям з особливими потребами, моделювати заняття і визначати найбільш ефективні методи подачі інформації; по-третє, вихователь повинен постійно оцінювати рівень сприйняття знань зором; по-четверте, вихователь повинен проаналізувати, який обсяг знань отримала дитина, а яка інформація не була сприйнята.

Такий метод організації педагогічної діяльності може допомогти в подальшому плануванні навчальної програми.

На думку провідних фахівців (А. Колупаєва, О. Таранченко), створення оптимального інклюзивного освітнього середовища буде сприяти:

- розвитку здібностей дитини; визнання того, що стандартизована технологія не є загальноприйнятною «нормою»;
- задоволення особливих потреб дітей з психофізичними порушеннями;
- створення системи підтримки та адаптації дітей з потребами психокорекції;
- функціональний підхід до лікування і навчання;
- участь батьків у лікуванні та вихованні своїх дітей. Також дуже важливий теоретичний і методологічний підхід до обґрунтування інклюзивного освітнього середовища і його ролі в формуванні інтегрованого суспільства [8].

Т. Лореман розробив модель, яка забезпечує набір концептуальних чинників, послідовність у функціонуванні з яких забезпечує ефективність інклюзивної освіти. Серед цих факторів можна виділити наступні: розвиток позитивного ставлення; політика і лідерство, спрямовані на надання підтримки; процеси, що відбуваються в освітніх установах, засновані на результатах досліджень; гнучкі навчально-виховні програми; участь спільноти; змістовне міркування, а також необхідне навчання та ресурси [9], тому діяльність по кожному з вказаних напрямків повинна бути організована таким чином, щоб довести, що інклюзивна освіта є ефективною стратегією, яка надає позитивний вплив на всіх дітей, залучених до освітнього процесу. У свою чергу, керівництво освітніх установ має сприяти високому рівню включення і розвитку «інклюзивної культури».

У межах вирішення даного завдання вважаємо за доцільне з'ясувати сутність поняття «інклюзивне освітнє середовище» у науково-педагогічній літературі.

Спочатку звернемося до закону України Про освіту, у якому поняття інклюзивне освітнє середовище визначено як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [5].

І. Малишевська наголошує, що інклюзивне освітнє середовище ґрунтується на принципах інклюзії, враховує об'єктивні та суб'єктивні чинники ефективного розвитку особистості в межах відкритої соціально-педагогічної системи, спрямоване на досягнення чіткої мети, реалізованої змістом інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами [10, 22].

На думку І. Калініченко, присутність дітей з відмінними здібностями в класі ніяк

не заважає успішності інших учнів, які не мають обмежень. Усі діти, перебуваючи в інклюзивному середовищі, можуть навчитися цінувати й поважати дітей з відмінними здібностями. Вони навчаються бачити людину, а не передусім її ваду чи обдарованість, та не помічати пов'язаних із ними соціальних ярликів. Тому інклюзивне освітнє середовище – це середовище, де всі учні незалежно від своєї освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною спільноти. [11].

Як зазначив Пероллі-Шеху, «...соціальні відносини і взаємодія, особливо з однолітками, грають важливу роль в здоровому розвитку дитини, а можливості для соціалізації в ранньому дитинстві надають дітям гарну можливість досягти зрілості в процесі розвитку. успішних відносин і більш легкого переходу до формальних систем (наприклад, школи) та майбутніх взаємодій».

Можна припустити, що дітям необхідно взаємодіяти з однолітками, щоб краще розвиватися, і цей факт повинен бути ще більш важливий для дітей з особливими потребами. Тому дошкільна освіта і інклюзивність в дошкільних установах є найважливішим питанням [12].

А. Колупаєва та О. Таранченко вважають, що функціонування інклюзивного освітнього середовища має будуватися як на загальнодидактичних принципах навчання, так і на принципах інклюзивної освіти, а саме:

- цінність кожної особистості не залежить від її здібностей і досягнень;

- кожна людина здатна відчувати і мислити;

- кожна особистість має право на освіту і вибір форми навчання;

- особливості кожної людини – це не перепони, а стимул навчання, каталізатор її всебічного розвитку;

- єдність освітнього простору на засадах: консолідації парадигм і технологій спеціальної і загальноосвітньої підтримки кожної особистості та індивідуального і диференційованого підходів;

- наступність і комплексність у забезпеченні матеріальними, навчально-методичними, кадровими та іншими ресурсами, необхідними для ефективного функціонування інклюзивного середовища;

- корпоративний підхід – спільна робота державних і громадських організацій, кваліфікованих медичних і психолого-педагогічних фахівців на основі взаємодопомоги і взаєморозуміння, забезпечуючи системність і цілісність середовища;

- варіативність освітньо-розвивального середовища;

- динамічність освітнього процесу за рахунок модульної організації навчальних програм і курикулумів;

- добровільність – усі учасники освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища навчаються, взаємодіють і співпрацюють один з одним добровільно;

- активність усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу [13].

Отже для ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища на наш погляд необхідно спиратися на принципи цінності особистості не залежно від можливостей, здібностей; адаптації до освітнього процесу; підтримки учасниками освітнього процесу; рівноправності усіх, хто навчається; гуманізму; толерантності; гнучкості освітнього процесу тощо.

Інклюзивне освітнє середовище це середовище, де всі учасники освітнього процесу незалежно від своїх освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загальної спільноти. Кожна група дітей з особливими освітніми потребами має як загальні, характерні для всіх, обмеження життєдіяльності, так і особливі, притаманні лише їй і кожній дитині окремо. У зв'язку з цим організація освітнього середовища забезпечується на основі компетентнісної оцінки групових та індивідуальних можливостей дітей, адресного моделювання умов, оптимальних саме [14].

Як зазначає І. Калініченко, необхідними умовами формування інклюзивного освітнього середовища є: визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту й особистості окремих дітей; адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини у процесі навчання у класі; використання різних варіантів об'єднання дітей у групи; налагодження співробітництва та підтримки серед учнів класу; використання широкого спектру занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку дитини [11].

Однак необхідно враховувати й той факт, що у процесі створення якісного інклюзивного освітнього середовища неабияк важливу роль відіграє інклюзивна культура, яка своєю чергою «обумовлює розвиток такої ціннісної системи, що гарантує виникнення у закладі освіти атмосфери доброзичливості, безпеки та стимулює дітей до співпраці і взаємодопомоги» [15, с. 202].

Основними ознаками інклюзивного середовища є: 1) ціннісне ставлення дошкільного закладу до організації інклюзивного навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, наявність ресурсного забезпечення життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямовані на реалізацію індивідуальних здібностей; 2) створення сприятливого психологічного та емоційного клімату в закладі дошкільної освіти до залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес та колективне формування інклюзивного середовища (вихователі, психологи, дефектологи, соціальні педагоги, медичний персонал тощо); 3) організація партнерської взаємодії з батьками вихованців; 4) задоволення оптимальної структури освітнього процесу та освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами та врахування інтересів здорових однолітків; створення педагогічних умов для спільної взаємодії дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату; 5) створення індивідуально-орієнтованих програм, урахуваючи внесення змін щодо можливостей кожної дитини; 6) система діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій щодо супроводу та побудови освітнього маршруту дитини з особливими освітніми потребами; моніторингово-консультаційний і корекційно-розвивальний компоненти [16, с. 46].

Інклюзивне освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також сукупністю ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов), життєдіяльності в освітньому закладі і спрямованістю на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій вихованців [17, с. 22].

На нашу думку, дослідження показують, по-перше, що діти з особливими потребами вимагають більшої участі (індивідуальний навчальний план, помічники вчителя, які будуть допомагати в класі / групі, більше навчальних матеріалів або засобів конкретизації), ніж діти без особливих потреб, ніж діти в окремих класах.

По-друге, діти з особливими потребами, які знаходяться в інклюзивному освітньому середовищі, мають більше переваг в плані грамотності.

По-третє, мають більший прогрес у розвитку соціальних навичок в інклюзивних кабінетах, ніж в окремих.

По-четверте, діти без інвалідності більш позитивно ставляться до дітей з особливими потребами в порівнянні з дітьми, що не

зустрічалися або не працювали разом з дітьми з особливими потребами. Як правило, дослідження показують, що маленькі діти з обмеженими можливостями отримують вигоду від інклюзивного догляду і навчання в ранньому віці де розвиваються з однолітками.

Однак ступінь навчання і соціального розвитку дітей, ймовірно, буде залежати від багатьох характеристик навколишнього середовища (наприклад, від використання вихователів ефективних інструкцій, адаптованих до потреб окремих дітей з обмеженими можливостями; складу групи і співвідношення вихователів і дітей.

Вельми слушними будуть погляди Л. Талдонової, яка вивчала проблеми інклюзивного освітнього середовища: «у сучасних освітніх закладах з інклюзивною формою освіти кожна дитина має бути забезпечена психологічною підтримкою, увагою з боку дорослих та однолітків, необхідними умовами, які допоможуть їй досягти кращих результатів у навчанні й вихованні. Діти за своєю сутністю безпосередні, тому можуть задавати досить незручні питання чи висловлювати досить жорстокі з погляду етики думки. На це необхідно реагувати спокійно, пам'ятаючи, що діти ще не володіють етикою міжособистісних стосунків, а також повною мірою не розуміють, чому дитина з особливими освітніми потребами не така, як усі. ... Слід зауважити, що аномальна дитина й дитина здорова розвиваються за однаковими законами психічного розвитку. На їхній розвиток так само впливають біологічні й соціальні фактори. Діти, які мають ті чи інші розлади в діяльності центральної нервової системи й аналізаторів, не можуть привласнити соціальний досвід тим самим шляхом, що й діти з нормальним розвитком. Тому основним завданням педагога є створення спеціальних умов, які б забезпечили повноцінне привласнення соціального досвіду дитиною з порушеннями психофізичного розвитку, її пристосування до життя в суспільстві» [18, с. 100].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у процесі організації інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти слід враховувати особливості усіх учасників освітнього процесу спираючись на принципи рівності усіх учасників освітнього процесу, толерантного відношення до кожного суб'єкта освітньої діяльності в не залежності від його здібностей та можливостей, гуманності, толерантності, адаптації до освітнього процесу; підтримки учасниками освітнього процесу; рівноправності усіх, хто навчається тощо. Також формування інклюзив-

ного освітнього середовища в освітніх установах залежить від ряду факторів: - по-перше, інклюзія в освіту досягається за рахунок раціонального розподілу повноважень між вихователями, батьками дітей з особливими потребами; - по-друге, модель інклюзивного освітнього середовища повинна створюватися за принципом варіативності і диференціації. При створенні комфортних умов навчання для дітей з психофізичними порушеннями необхідно враховувати права, обов'язки та інтереси вихователів, раціональна диференціація не повинна порушувати соціальну цілісність освітнього середовища і повинна ґрунтуватися на взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Подальше включення, на наш погляд, має бути заснований на принципах інтеграції і поєднання коригувальних заходів батьків і вихователів. Активна децентралізація вимагає змін в організації освітніх установ з урахуванням особливостей соціально-економічної та демографічної ситуації регіону

Список бібліографічних посилань

1. Харківська А.А. Управління інклюзивною освітою студентів закладів вищої освіти. *Теорія і методика професійної освіти: електронне наукове фахове видання*, 2018. Вип. 15. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/2f377b_f0e14a43cb74479abd3ec4d48f2cd5b4.pdf.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Затверджено Наказом міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 №912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
3. Нічуговська Л.І., Ніколенко Л.М., Вовченко Г.О. Формування інформаційної компетентності учнів інклюзивного класу з порушенням інтелектуального розвитку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*, 2021. Вип. 1. С. 200–205.
4. Bartolo P. A. Winning People's Hearts: How Social Inclusion and Exclusion Informed the 2013 Malta General Election Campaign. *Education Research Monograph Series*. Malta: Malta University Publishing, Vol. 1, 2015. p. 207.
5. Про освіту Закон України № 2145-VIII від 08.08.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
6. Hafen, C.A., Hamre, B.K., Allen, J.P., Bell, C.A., Gitomer, D.H., Plant R.C. Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *The Journal of Early Adolescence*, 2014. 35(5-6), P. 651–680.
7. Sousa D.A., & Tomlinson C.A. Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom. Bloomington: In: Solution Tree Press, 2011.
8. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: АТОПОЛ, 2016. 152 с.
9. Lorman T. Seven pillars of inclusive education. How to go from the question «Why?» to the question «How?». *Defektologija. Osoblyva dytyna: navchannja i vyhovannja*, 2010. No3(57). pp. 3–11.
10. Малишевська І.А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 19–26.
11. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 120–126.
12. Perolli-Shehu, B. Social Competence and attitude towards school in relation to academic achievements of students in Kosovo. PhD Dissertation in Philosophy. Clemson University: Institute on Family and Community Life, 2019. URL: https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/2531.
13. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. *Путівник для педагогів*. Київ: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
14. Сакалюк О., Александрова С. Розвиток освітнього середовища як технологія управління навчальним закладом в умовах інклюзії. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2016. № 13. С. 22–27.
15. Нічуговська Л.І., Ніколенко Л.М., Вовченко Г.О. Формування інформаційної компетентності учнів інклюзивного класу з порушенням інтелектуального розвитку. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 2021. Вип. № 1. С. 200–205. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/issue/view/309/pdf_5.
16. Калініченко І.О. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу в інклюзивних школах. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 3. С. 44–46.
17. Зубарева Т.Г. Компетентностно-орієнтованне підвищення кваліфікації спеціалістів по створенню інклюзивної освітньої середовища: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Курск, 2009. 24 с.
18. Тадонова Л.О. Інклюзивне освітнє середовище. *Теорія і практика сучасної психології*, 2018. № 6. С. 97–101.

References

1. Kharkivska, A.A. (2018). Management of inclusive education of students of higher education institutions. *Theory and methods of vocational education: electronic scientific professional publication*, 15. Retrieved from https://docs.wixstatic.com/ugd/2f377b_f0e14a43cb74479abd3ec4d48f2cd5b4.pdf [in Ukr.].
2. The concept of development of inclusive education: Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 01.10.2010 12912. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> [in Ukr.].
3. Nichugovskaya, L.I., Nikolenko, L.M., Vovchenko, G.O. (2021). Formation of information competence of inclusive class students with intellectual disabilities. *Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Pedagogical Sciences Series*, 1: 200–205 [in Ukr.].
4. Bartolo, P.A. (2015). Winning People's Hearts: How Social Inclusion and Exclusion Informed the 2013 Malta General Election Campaign. *Education Research Monograph Series*. Malta: Malta University Publishing, 1: 207.
5. On education: Law of Ukraine № 2145-VIII of 08.08.2021. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
6. Hafen, C.A., Hamre, B.K., Allen, J.P., Bell, C.A., Gitomer, D.H., Plant, R.C. (2014). Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5-6): 651–680.

7. Sousa, D.A., & Tomlinson, C.A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, In: Solution Tree Press.
8. Kolupaeva, A.A., Taranchenko, O.M. (2016). *Inclusive education: from basics to practice: a monograph*. Kyiv: ATOPOL. 152 p. [in Ukr.].
9. Lorman, T. (2010). Seven pillars of inclusive education. How to go from the question «Why?» to the question «How?». *Defektologija. Osobyva dytyna: navchannja i vyhovannja*, 3(57): 3–11.
10. Malyshevska, I.A. (2016). Inclusive educational environment: the genesis of the concept. *A Special Child: Education and Upbringing*, 3: 19–26 [in Ukr.].
11. Kalinichenko, I.O. (2012). Features of the formation of an inclusive educational environment to ensure the comprehensive development of the child. *Current issues of education and upbringing of people with special needs*, 9: 120–126 [in Ukr.].
12. Perolli-Shehu, B. (2019). *Social Competence and attitude towards school in relation to academic achievements of students in Kosovo*. PhD Dissertation in Philosophy. Clemson University: Institute on Family and Community Life. Retrieved from https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/2531.
13. Kolupaeva, A.A., Taranchenko, O.M. (2010). Children with special needs in the general educational space: primary level. A guide for teachers. Kyiv: ATOPOL. 96 p. [in Ukr.].
14. Sakalyuk, O., Alexandrova, S. (2016). Development of educational environment as a technology of school management in the conditions of inclusion. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*, 13: 22–27 [in Ukr.].
15. Nichugovskaya, L.I., Nikolenko, L.M., Vovchenko, G.O. (2021). Formation of information competence of inclusive class students with intellectual disabilities. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. Series: Pedagogical Science*, 1: 200–205. Retrieved from https://pedejournal.cdu.edu.ua/issue/view/309/pdf_5 [in Ukr.].
16. Kalinichenko, IO. (2013). Modern approaches to the organization of the educational process in inclusive schools. *The Image of the Modern Educator*, 3: 44–46 [in Ukr.].
17. Zubareva, T.G. (2009). *Competence-oriented professional development of specialists in creating an inclusive educational environment: Abstract of PhD Dissertation in Pedagogy*. Kursk. 24 p. [in Rus.].
18. Taldonova, L.O. (2018). Inclusive educational environment. *Theory and Practice of Modern Psychology*, 6: 97–101 [in Ukr.].

BALLA Ludmila

Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Preschool Education,
Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Summary. *In the article the author substantiates the peculiarities of the functioning of the inclusive educational environment of preschool education. One of the main tasks of educational policy of Ukraine is the formation of a quality education system, the priority in this direction is to provide all participants in the educational process with equal rights to education, taking into account individual needs and needs of particularly socially vulnerable groups. Based on the analysis of psychological, pedagogical and scientific literature, it was found that the main features of an inclusive environment are: the value attitude of the preschool institution to the organization of inclusive education, upbringing and personal development of children with special educational needs; creating a favorable psychological and emotional climate in the preschool institution to involve children with special educational needs in the educational process; organization of partnership interaction with parents of pupils; meeting the optimal structure of the educational process and educational needs of children with special educational needs, etc. For the effective functioning of preschool education in an inclusive educational environment it is necessary to*

use in the process of various innovative approaches, taking into account the characteristics of children with individual educational needs, adapt the educational process to their requests and needs, use diverse associations in groups, promote communication between all participants in the educational process, to ensure a tolerant relationship between different groups of participants in the educational process, etc. The author concludes that in the process of organizing an inclusive educational environment of preschool education should take into account the characteristics of all participants in the educational process based on the principles of equality of all participants in the educational process, tolerant attitude to each subject of educational activities, regardless of its abilities and capabilities, tolerance, adaptation to the educational process; support for participants in the educational process; equality of all learners, etc.

Keywords: *inclusive educational environment; preschool institution; inclusion; educational process.*

Одержано редакцією 13.08.2021
Прийнято до публікації 27.08.2021

**СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(за предметними спеціальностями)**

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-116-122

ORCID 0000-0001-8339-4428

КАЛУГІН Руслан Юрійовичаспірант кафедри педагогіки,
Криворізький державний педагогічний університет
e-mail: kaluhin@ukr.net

УДК 378.046:[37.011.3-051:51](045)

**КОМПЕТЕНТІСНА МОДЕЛЬ МАГІСТРА СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014 СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(МАТЕМАТИКА)**

Статтю присвячено актуальному питанню розвитку фахових компетентностей магістрів спеціальності 014 Середня освіта (Математика). Наголошується, що процес формування та розвитку компетентностей має характер наступності, оскільки охоплює всі ступені, наявні у вітчизняній системі освіти, а також післядипломну професійну діяльність. У зв'язку з особливим соціальним статусом освітян, і зокрема молодих фахівців, які у майбутньому забезпечуватимуть цю наступність, проблема розвитку фахових компетентностей магістрів активно обговорюється в науковій спільноті.

На основі аналізу наукових праць окресленої тематики, а також нормативно-правових актів (Національної рамки кваліфікацій та Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти) здійснено спробу узагальнити підходи до розуміння змісту та структури поняття «компетентність» та «фахова компетентність вчителя». Огляд чинних освітньо-професійних програм, за якими здобувають фахову освіту магістранти українських педагогічних закладів вищої освіти спонукав автора цього дослідження розробити власну систему фахових компетентностей майбутнього вчителя математики. Презентована у статті система фахових компетентностей розглядається крізь призму трьох рівнів їх сформованості – початкового, достатнього та високого. Складовими цієї системи визначено математичну, інформаційно-освітню, методичну, професійно-технологічну та психолого-педагогічну компетентності. Для узгодження системи компетентностей з професійним стандартом вчителя розроблено компетентнісну модель магістра згаданої спеціальності, яка окрім фахових компетентностей містить блоки загальних компетентностей та трудових функцій вчителя. У подальшому ця модель може бути використана для розроблення методики формування та розвитку фахових компетентностей магістрів-математиків у межах їхньої фахової підготовки.

Ключові слова: компетентність; фахова компетентність; компетентнісна модель; магістр; математика.

Постановка проблеми. Нині в Україні та світі активно впроваджується компетентнісно-орієнтований підхід у навчанні. Так, на компетентнісних засадах ґрунтуються чинні навчальні програми закладів загальної середньої освіти, освітньо-професійні та освітньо-наукові програми підготовки бакалаврів і магістрів. Відтак, метою освітнього процесу є не лише знання, уміння та навички, комплекс яких є необхідною, проте недостатньою умовою успішної самореалізації здобувачів освіти в навчанні і майбутній професійній діяльності, оскільки в структуру компетентності органічно влітаються когнітивний та аксіологічний компоненти.

У умовах жорсткої конкуренції на ринку праці особливої ваги набувають фахові компетентності молодих спеціалістів у галузях науки, виробництва, освіти та культури як запорука втілення в життя амбітних задумів та цілей. Виваженого і ґрунтовного дослідження заслуговує система фахових компетентностей магістрів педагогічних спеціальностей, бо саме вони в найближчому майбутньому стануть продовжувачами освітніх реформ, «агентами змін» у загальній та професійній освіті. А зважаючи на надшвидкий поступ людства у напрямку інформатизації, яку годі уявити без математики, очевидно, що змін, передусім, вимагає система математичної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні засади компетентнісної освітньої парадигми є предметом обговорення у працях багатьох науковців. Зокрема, Л. Хуторська та А. Хуторський розглядають компетентність як інформаційно-діяльнісну категорію. І. Зимня потрактовує компетентність як соціокультурно зумовлену, актуалізовану в діяльності, у взаємодії з іншими людьми, особистісну інтегративну якість людини.

Фахову компетентність вчителя як готовність реалізувати власний особистісний потенціал тлумачить І. Кузнецова [1], як «здатність розв'язувати професійні завдання педагогічної діяльності з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і нахилів» – С. Писарева та ін. [2, с. 155], як «результат творчої професійної діяльності, інтегрованим показником особистісно-діяльничої сутності педагога» – Т. Ціпан [3, с. 179], як «здатність до ефективної взаємодії з учнями, іншими педагогами та батьками, до адекватного осмислення і практичного вирішення проблемних педагогічних ситуацій, що супроводжують професійну діяльність» – В. Каплінський [4, с. 22].

У професійній діяльності вчителя математики Н. Тарасенкова та І. Акуленко [5, с. 58–59] як провідну виокремлюють методичну компетентність. Дослідниці розрізняють чотири групи методичних компетентностей, що забезпечують виконання відповідних фахових функцій:

1) аналітико-синтетичної діяльності (як-от логіко-математичний та семіотичний аналіз математичних понять, фактів і правил; типізація математичних задач);

2) конструювання методичної системи організації навчання математики та окремих її компонентів (календарно-тематичне та перспективне планування, складання системи прикладів і контр-прикладів до понять, складання системи запитань для розкриття змісту нового математичного поняття, розробка системи задач і вправ, добір матеріалів до уроку та розробка розгорнутого плану-конспекта уроку);

3) керування діяльністю учнів (забезпечення мотивації до вивчення конкретної теми та формування у них пізнавального інтересу, застосування різноманітних прийомів постановки питань, роботи з пошуку розв'язання математичної задачі, опрацювання довідкового матеріалу, використання системи питань, задач і вправ);

4) оцінювання діяльності учнів і рефлексія (аналіз усної відповіді учня, навчання учнів знаходити помилки, самоаналіз уроку з урахуванням його мети та завдань, місця в темі й особливостей навчального матеріалу).

С. Сковорцова [6, с. 272] у структурі фахової компетентності вчителя математики також чільне місце відводить методичній складовій, адже професійна зрілість педагога виявляється у предметно-теоретичній і дидактико-методичній готовності студентів до педагогічної

діяльності, у спроможності розв'язувати педагогічні ситуації, що виникатимуть у процесі викладання математики. Особистісну ж складову компетентності вчителя математики С. Сковорцова пов'язує, перш за все, із комунікативною вправністю. Справді, комунікативні навички є запорукою успішного встановлення контакту з учнями, комфортного спілкування з колегами. Уміння чітко, логічно і послідовно ословлювати свою думку не лише полегшує взаємодію з учасниками освітнього процесу, а й додає впевненості у викладацькій та методичній роботі.

Безумовно, процес навчання математики сьогодні важко уявити без використання інформаційно-комунікаційних технологій. До речі, цифрова та математична компетентності разом із обізнаністю в сучасних технологіях та інженерії визнано на міжнародному рівні [7] ключовими компетентностями, що забезпечують навчання впродовж життя. ІКТ-компетентністю учителя математики цікавиться С. Петренко. Учений розуміє її як «інтегративну якість особистості, яка поєднує свідому необхідність здобувати нові знання та досвід у галузі інформатичних і математичних дисциплін, уміння, навички, здатності і досвід раціонально відбирати й свідомо використовувати інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності учителя математики» [8, с. 101].

Математична та ІКТ-компетентність учителя математики пов'язані не лише можливістю автоматизації розрахунків, швидкого опрацювання великих масивів інформації та унаочнення навчального матеріалу, тобто не лише інструментальною цінністю інформаційних технологій у навчанні математики. Управне володіння ІКТ науковці розуміють як один з компонентів математичної компетентності вчителя математики [9, с. 28–29]. Таке підпорядкування відкриває широке коло можливостей для реалізації міжпредметних зв'язків шкільних курсів математики та інформатики.

Отже, фахову компетентність вчителя науковці тлумачать як сукупність особистісних якостей, необхідних для успішного виконання ним посадових обов'язків, педагогічної творчості і професійного самовдосконалення.

Метою статті є визначення структури компетентнісної моделі магістрів спеціальності 014 Середня освіта (Математика) у відповідності до рівневої диференціації їхніх фахових компетенцій.

Методи дослідження. Засобами реалізації окресленої мети стали методи логічного аналізу (для з'ясування основних підходів до тлумачення понять «компетентність» і «фахова компетентність»), узагальнення (для визначення структури фахової компетентності магістрів), аналітико-синтетичний (для розроблення компетентнісної моделі).

Виклад основного матеріалу. Відзначимо, що існує чимало потрактувань поняття «компетентність», однак усі вони загалом описують компетентність як уміння використовувати набуті знання, сформовані здатності і навички у практичній діяльності. Таке ж розуміння цього поняття репрезентоване в більшості нормативно-правових документів, що стосуються реформування й розбудови вітчизняної освіти: «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [10].

Згадана дефініція загалом узгоджується з поглядами науковців щодо змісту і структури компетентності. Зокрема, Л. Хуторська та А. Хуторський пропонують загальну модель компетентності, яка складається з чотирьох компонентів: теоретико-інформаційного, діяльнісно-практичного, ціннісно-цілового та досвідного [11, с. 6]. Розуміючи теоретико-інформаційну складову як систему знань у певній галузі людської діяльності, а діялісно-практичну – як систему професійних умінь і навичок, дослідники зосереджують свою увагу на досвідній складовій компетентності, що пов'язує перші дві. Компетентнісний досвід вони розуміють як процес успішного або неуспішного виконання певної діяльності задля перетворення матеріального або ідеального об'єкта, на який ця діяльність спрямована. Результатом такої діяльності є не тільки використання наявних знань і умінь, а й засвоєння нового набору навичок, а відтак специфіка компетентнісного досвіду полягає у порівнянні бажаного і досягнутого.

І. Зимня [12] констатує, що компетентність формується в умовах освітнього процесу і зрештою є його результатом, тому її можна розуміти як уміння суб'єкта розв'язувати соціально-професійні завдання на основі засвоєння навчальних дисциплін та актуалізації власних особистісних якостей. У рівневій організації компетентності дослідниця

виокремлює базовий рівень, основу якого складають загальновідомі розумові операції (аналіз, синтез, узагальнення та ін.); рівень особистісних якостей, до яких належать цілеспрямованість, відповідальність, самостійність, організованість, креативність; змістовий або компонентний рівень, що виявляється в таких аспектах: *когнітивний* – знання змісту компетентності; *поведінковий* – уміння та досвід застосування компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях; *ціннісно-смісловий* – ціннісне ставлення до змісту, процесу і результату актуалізації компетентності; *регулятивний* – здатність до емоційно-вольової регуляції у процесі виявлення компетентності; *мотиваційний* – готовність до застосування компетентності [12, с. 9–10].

Отже, компетентність має складну ієрархічну структуру і характеризується глибокими взаємними зв'язками між її компонентами.

Вужчим за обсягом є поняття «фахова компетентність». Її слід розуміти як таку, що стосується конкретної предметної області і яка є необхідною для успішної професійної діяльності за відповідною спеціальністю. Розмаїття підходів до тлумачення фахової компетентності зумовлене двома факторами: по-перше, неоднозначністю поняття «компетентність»; по-друге, наявністю широкого спектру спеціальностей, за якими готують сучасних фахівців. Структура фахових компетентностей вчителя визначена низкою офіційних документів.

Так, відповідно до чинного стандарту [13] мета професійної діяльності вчителя полягає в «організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та подальшого навчання».

У професійному стандарті вчителя визначено також загальні компетентності, якими має володіти вчитель незалежно від фаху. До них автори стандарту уналежнюють громадянську, соціальну, культурну, лідерську та підприємницьку компетентності. У цьому ж документі наведено вичерпний перелік трудових функцій вчителя закладу загальної середньої освіти: навчання учнів, партнерська взаємодія з усіма учасниками освітнього процесу (зі здобувачами та їхніми батьками, з колегами), організація безпечного освітнього простору, загальне

управління освітнім процесом, безперервний професійний розвиток.

З метою уточнення специфіки професійної діяльності вчителя математики ми проаналізували чинні освітньо-професійні програми вітчизняних ЗВО і виокремили такі складові фахової компетентності магістрів спеціальності 014 Середня освіта (Математика): *математична, інформаційно-освітня, методична, професійно-технологічна, психолого-педагогічна*. У дослідженні М. Жалдака, Ю. Рамського, М. Рафальської [14] визнається динамічність поняття професійної компетентності та підкреслюється, що наявність компетентності у фахівця говорити некоректно, тож варто досліджувати лише рівні її сформованості. Виокремлені складові, на нашу думку, теж можна розглядати в аспекті рівневої диференціації (табл. 1).

Так, наприклад, здатність ефективно застосовувати ґрунтовні знання змісту шкільного курсу математики відповідає початковому рівню математичних компетентностей. Розуміння ж фундаментальних розділів математики, базових понять, ідей і методів математики, особливостей методики її навчання, а також здатність до розвитку нових і вдосконалення наявних математичних методів відповідають достатньому та високому рівням.

Навички використання інформаційних технологій для самоосвіти і професійного вдосконалення, здатність орієнтуватися в педагогічному програмному забезпеченні, готовність впровадження в освітній процес

технологій програмування, 3D-моделювання, робототехніки і доповненої реальності можна розглядати як три рівні інформаційно-освітніх компетентностей.

До методичних компетентностей магістрів уналежнюємо здатність здійснювати логіко-математичний аналіз змісту підручників і збірників задач, ефективно планувати і організовувати уроки, зокрема готувати конспекти уроків і сценаріїв позакласних заходів, а також здатність до впровадження інтерактивних методів навчання та гейміфікації освітнього процесу.

Здатність формувати та підтримувати належний рівень мотивації здобувачів освіти, здійснювати об'єктивний контроль, оцінювання і корекцію навчальних досягнень, уміння проектувати освітній процес та готувати необхідну документацію характеризують магістрів як фахівців з ґрунтовними професійно-технологічними компетентностями.

Не менш важливим для магістрів, майбутніх вчителів математики, є здобуття психолого-педагогічних компетентностей. З-поміж них – уміння проводити психолого-педагогічну діагностику та необхідну індивідуальну роботу з учнями, виявляти їхні особистісні якості, нахили і здібності, створювати належний психологічний клімат у класі (чи в академічній групі). Психолого-педагогічні компетентності разом з неабиякими організаторськими та лідерськими якостями гарантують кар'єрне зростання педагога.

Таблиця 1

Рівні сформованості складових фахової компетентності вчителя математики

	<i>Початковий рівень</i>	<i>Достатній рівень</i>	<i>Високий рівень</i>
<i>Математична</i>	Ґрунтовні знання змісту ШКМ	Розуміння базових понять, ідей і методів математики, особливостей МНМ	Розроблення нових і вдосконалення наявних математичних методів
<i>Інформаційно-освітня</i>	Використання інформаційних технологій для самоосвіти	Здатність орієнтуватися в ППЗ на підтримку вивчення математики	Впровадження технологій програмування, 3D-моделювання, робототехніки і доповненої реальності
<i>Методична</i>	Логіко-математичний аналіз змісту підручників і збірників задач	Планування та організація уроків і позакласних заходів з математики	Впровадження інтерактивних методів навчання та гейміфікації освітнього процесу
<i>Професійно-технологічна</i>	Підтримка належного рівня навчальної мотивації	Об'єктивний контроль, оцінювання і корекція навчальних досягнень	Уміння проектувати освітній процес та готувати необхідну документацію
<i>Психолого-педагогічна</i>	Психолого-педагогічна діагностика	Створення належного психологічного клімату	Готовність використовувати дієві технології прийняття рішень у керуванні освітньою установою

Не применшуючи значення кожної з цих складових, вважаємо, що відправною точкою професійного становлення вчителя математики є глибокі і міцні знання з фаху. У структурі математичної компетентності Н. Казачек [15, с. 106–109] слушно вирізняє такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний* (інтерес до вивчення математики, мотиви педагогічної діяльності, спрямовані на передачу наявних математичних знань учням), *змістовно-процесуальний* (комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для досягнення бажаної якості і продуктивних результатів математичної діяльності) і *рефлексивний* (уміння здійснювати самоконтроль і самооцінку власних математичних знань, прагнення до постійної самооцінки професійної діяльності через результати діяльності учнів). На наш погляд, пильної уваги вартий рефлексивний компонент, адже вагому частку фаховості вчителя математики складають глибокі і міцні знання з математики у його учнів.



Рис. 1. Компетентнісна модель магістра спеціальності 014 СО (Математика)

Взірцевий образ випускника магістратури спеціальності 014 Середня освіта (Математика) можна зобразити у вигляді компетентнісної моделі (рис. 1), яка об'єднує три блоки: загальні компетентності, фахові компетентності і здатність виконувати відповідні професійні функції.

Загальні компетентності магістра є основою його становлення як фахівця. Ці компетентності людина набуває ще під час навчання у школі, розвиває, здобуваючи вищу освіту, і, врешті-решт, поглиблює і збагачує їх впродовж усього життя. Ядром запропонованої моделі є комплекс виокремлених фахових компетентностей із складними внутрішніми зв'язками. Так, математичні і інформаційно-освітні компетентності характеризують магістра передусім як фахівця у галузі точних наук, тоді як методичні, професійно-технологічні і психолого-педагогічні компетентності дозволяють випускнику магістратури реалізувати свій

викладацький потенціал.

«Міцний сплав» загальних та фахових компетентностей стає базою для якісної трудової діяльності і професійного зростання молодого фахівця, тому майбутня успішність магістрів у професії значною мірою залежить від того, наскільки вони відповідають описаній моделі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, зазначимо таке:

1) компетентність як інтегративна характеристика особистості є родовим поняттям для фахової компетентності вчителя – комплексу фахових знань, поглядів та життєвих цінностей, необхідних для успішної діяльності на освітянській ниві;

2) у структурі фахової компетентності магістра спеціальності 014 Середня освіта (Математика), відповідно до особливостей роботи вчителя математики, можна виокремити математичну, інформаційно-освітню, методичну, професійно-технологічну, психолого-педагогічну складові;

3) фахові компетентності вчителя математики можна розглядати згідно з рівнями їх сформованості, що полегшує поточну оцінку ефективності підготовки майбутніх вчителів та визначення траєкторії подальшого вдосконалення освітнього процесу;

4) загальні та фахові компетентності вчителя математики є засадничими елементами компетентнісної моделі магістра спеціальності 014 Середня освіта (Математика).

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у використанні запропонованої моделі для розробки методики формування фахових компетентностей магістрів у навчанні математичних дисциплін.

Список бібліографічних посилань

- Кузнецова І.В. Развитие методической компетентности будущего учителя математики в процессе обучения математическим структурам в сетевых сообществах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Архангельск, 2015. 483 с.
- Писарева С.А., Пучков М.Ю., Ривкина С.В., Тряпицына А.П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя. *Science for Education Today*, 2019. №3. С. 151–168.
- Ціпан Т.С. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Рівне, 2016. Вип. 3. С. 174–181.
- Каплінський В.В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія. Вінниця: Ніланд ЛТД, 2017. 154 с.
- Тарасенкова Н., Акуленко І. Методичні компетентності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики. *Вища освіта України*, 2011. № 3. С. 53–66.
- Скворцова С.О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, 2010. №4. С. 270–276.

7. Key competences for lifelong learning. URL: <https://op.europa.eu/s/pls4>.
8. Петренко С.І. Про комунікативний компонент ІКТ-компетентності учителя математики та дослідження рівня його сформованості. *Фізико-математична освіта*, 2019. Вип. 3(21). С. 99–103.
9. Мухидинов М.Г., Геджиев Дж.Дж., Абдуразаков М.М., Гусева Н.В. Формирование математических компетентностей у студентов в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды на базе электронного учебно-методического комплекса. *Мир науки, культуры, образования*, 2019. №1(74). С. 27–29.
10. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-%D0%BF#n2>.
11. Хуторская Л.Н., Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Вестник Института образования человека*. 2015. №2. URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2015/200/Eidos-Vestnik2015-216-Khutorskaya-Khutorskoy.pdf>.
12. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании. *Иностранные языки в школе*, 2012. №6. С. 2–10.
13. Професійний стандарт учителя ЗЗСО. URL: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=22daac6a-f0db-4de0-8d49-47aa6b2ecb99>.
14. Жалдак М.І., Рамський Ю.С., Рафальська М.В. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наукових праць*. 2009. №7 (14). С. 3–18.
15. Казачек Н.А. Математическая компетентность будущего учителя математики. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, 2010. №121. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/content_s/1/121/kazachek_121_106_110.pdf.
4. Kaplinskyi, V.V. (2017). General pedagogical competence of a teacher: features, components, ways of formation. Vinnytsia: Niland LTD. 154 p.
5. Tarasenkova, N., Akulenko, I. (2011). Methodological competencies in the system of professional training of the future teacher of mathematics. *Higher education of Ukraine*, 3: 53–66 [in Ukr.]
6. Skvortsova, S.O. (2010) Formation of professional competence in the future teacher of mathematics. *Pedagogical science: history, theory, practice, development trends*, 4: 270–276 [in Ukr.]
7. Key competences for lifelong learning. Retrieved from <https://op.europa.eu/s/pls4>.
8. Petrenko, S.I. (2019) The role of communicative component in the formation of the ICT competence of a teacher of mathematics. *Physical and Mathematical Education*, 3(21): 99–103 [in Ukr.]
9. Mukhidinov, M.H., Hedzhyiev, Dzh., Abdurazakov, M.M., Husieva, N.V. (2019) Formation of mathematical competencies among students in an information and communication educational environment based on an electronic educational and methodological complex. *The world of science, culture, education*, 1(74): 27–29 [in Rus.]
10. National quality framework (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-%D0%BF#n2> [in Ukr.]
11. Khutorskaia, L.N., Khutorskoi, A.V. (2015) Competence as a didactic concept: content, structure and design models. *Bulletin of the Institute of Human Education*, 2. Retrieved from <https://eidos-institute.ru/journal/2015/200/Eidos-Vestnik2015-216-Khutorskaya-Khutorskoy.pdf> [in Rus.]
12. Zymnia, I.A. (2012) Competence in the context of a competency-based approach in education. *Foreign languages at school*, 6: 2–10 [in Rus.]
13. Professional standard of a teacher of a general education institution. Retrieved from <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=22daac6a-f0db-4de0-8d49-47aa6b2ecb99> [in Ukr.]
14. Zhaldak, M.I., Ramskyi, Yu.S., Rafalska, M.V. (2009) Model of the system of socio-professional competencies of a computer science teacher. *Scientific journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 2: Computer-based learning systems*, 7(14): 3–18 [in Ukr.]
15. Kazachek, N.A. (2010) Mathematical competence of the future teacher of mathematics. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 121. Retrieved from https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/121/kazachek_121_106_110.pdf [in Rus.]

References

1. Kuznetsova, I.V. (2015). Development of methodological competence of a future mathematics teacher in the process of teaching mathematical structures in network communities: Theses of Dissertation in Pedagogy. Arkhangelsk. 483 p. [in Rus.]
2. Pysarieva, S.A., Puchkov, M.Yu., Ryvkina, S.V., Triapitsyna, A.P. (2019). Model of level assessment of teacher's professional competence. *Science for Education Today*, 3: 151–168 [in Rus.]
3. Tsipan, T.S. (2016). Professional competence of a modern teacher. *Innovation in Education*, 3. Rivne: 174–181 [in Ukr.]

KALUHIN Ruslan

Post-Graduate Student of Pedagogy Department, Kryvyi Rih State Pedagogical University

COMPETENCE MODEL OF MASTER IN SPECIALTY 014 SECONDARY EDUCATION (MATHEMATICS)

Summary. Introduction. Recently, the competence-based approach in education has been widely studied. The implementation of this approach allows to train motivated professionals who are ready for self-education and self-improvement. Curricula for different levels of education are designed taking into account the need to form key and professional competencies of schoolchildren and students. There are many interpretations of the concept of “competence”, but they all generally describe competence as the ability to use the acquired knowledge, formed abilities and skills in practice. This understanding of this concept is presented in majority of the regulatory documents related to the reform and development of national education. The level of formation of professional competencies of masters determines their competitiveness in the labor market and the possibility of further professional growth. In our research work, we study the

features of the development of professional competencies of future mathematics teachers.

The aim of the article is to determine the structure of the competence model of undergraduates majoring in specialty 014 Secondary education (Mathematics) in accordance with the level differentiation of their professional competencies.

Methods. To achieve this aim, the following methods were used: analysis, generalization, analytical-synthetic method.

Results. The system of professional competencies presented in this investigation is considered through the prism of three levels of their formation: initial, sufficient and high. In the structure of the professional competence of undergraduates, in accordance with the features of the work of a mathematics teacher, it is possible to distinguish mathematical, informational and educational,

methodological, professional and technological, psychological and pedagogical components. The competence model, in addition to professional competencies, contains blocks of general competencies and labor functions of a teacher. In particular, professional competencies are a prerequisite for effective teaching of subjects, partnership, organization of a safe educational space, management of the educational process and professional development.

Originality. For the first time, the current systems of professional competencies of future mathematics teachers were generalized and a competence-based model of the master of the specialty 014 Secondary education (Mathematics) was created.

Conclusion. Thus, each of the model's components has its own structure and consists of five interrelated parts. The professional competencies of a mathematics teacher can be considered according to the levels of their formation. The general and professional competencies of a mathematics teacher are fundamental elements of the master's competence model. Further research can use the model for the development of a methodology for the formation of masters' competencies in their mathematical training.

Keywords: competence; professional competence; competence model; undergraduate; mathematics.

Одержано редакцією 13.07.2021
Прийнято до публікації 26.07.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-122-128

ORCID 0000-0003-0367-6519

RAFIYEVA Elnura Nizami

Lecturer, Azerbaijan University of Languages,

e-mail: elnurar22@rambler.ru

УДК 373.5.091.33-021.388:008]:[37.016:811.111(045)

PROBLEMS OF TEACHING CULTURE IN DIFFERENT METHODS IN ENGLISH LESSONS

A methodology is a coherent and stable whole built from elements which have contributed to the selection and the development of a didactic model: the theories of references, the general objectives, the linguistic and cultural contents, the situations of teaching, etc. are among those elements. To this is added a set of techniques, procedures and methods which constitute the set of learning activities that learners will have to carry out in language lessons. Due to many educational, social and political factors and in view of constant scientific progress, the methodologies follow one another and undergo regularly, more or less radically, variations in the principles of teaching and learning.

The purpose of the research – the evolution of methodologies makes it possible to understand the place devolved to cultural content according to the didactic and methodological changes that mark the history of methodologies from yesterday to today.

Keywords: methodologies; linguistic; didactic; cultural contents; techniques; learning activities.

Introduction. We talk about the concepts of competence and learning, essential notions to identify in order to situate the problematic of the cultural dimension in the teaching / learning of languages. Then we present, through an inductive approach, the evolution of the concepts of civilization and culture in relation to language, communication and language teaching / learning in order to understand the complementarity that unites these notions and which has been inseparable, but also the ambiguities and paradoxes of the relationship between language and culture in Language Teaching. We then present through the history of methodologies in which ways the teaching of foreign culture has coexisted with that of language.

Formulation of the problem. That it is necessary to take into consideration all the cultures and languages represented by the learners in the plurilingual classroom, as well as the foreign languages-cultures that these learners “learn” by using social action as a basis for learning about different cultural components. It is therefore about learning based on cultural and linguistic diversity. The methodological approach must be adapted to the teaching / learning situation of a plurilingual audience specific to a particular educational situation. Otherwise, we risk reiterating the problems relating to universalist approaches and clashing with the cultural and didactic habits of certain audiences.

Research objectives:

1. Traditional methodology: language is as a method of transmitting humanist culture.
2. The active methodology: the authentic document is as an aesthetic support.
3. Audio-oral methodology: cultural ostracism.
4. The direct methodology.
5. The Structuro-global audiovisual methodology/ SGAV.
6. The audio-visual methodology.
7. The communicative approach: culture in communication.
8. The notional-functional approach: anthropological culture.
9. The action-oriented approach: towards co-culture.

The main part. Learning a foreign language is, for the most part, a way to communicate with another. It is also a way to access its culture. The first objective of any teaching / learning process of a foreign language is to

have the ability to communicate in everyday situations by integrating the cultural dimension in the language class. According to Beacco J.C "knowledge of foreign languages is a means or even a privileged access to other cultures [1, p. 15].

It is therefore important for a student to acquire cultural competence in a foreign language for this communication to be successful. The cultural dimension of teaching / learning English is unquestionable. However, this dimension of the didactic of English now seems to have to be taken into account much more seriously. And the didacticians insist more and more on the united character of the binomial "language" and "culture". As a result, the cultural dimension of the language is a reality that can no longer be denied. To approach or even to speak about it only shows the evidence of this fact. However, the reality becomes quite different in the language classes because at this moment in the teaching-learning of English at the University in Azerbaijan, it would be a question of bringing together two phenomena which, even if they are linked, have each has different characteristics: language in its linguistic and cultural dimensions on the one hand, and culture in its essentially social dimension on the other. This means that if the relationship between language and culture seems obvious to teachers, the same could not be said when considering them in English courses. This principle is never implemented in language class and, in fact, they remain separate. Kramsh C. reminds us that culture is not just about knowing the institutions and traditions of a society. It is, she tells us, "a principle which is realized through and as the teaching of the forms of language and the transmission of cultural information" [2, p. 6].

Traditional methodology: language is as a method of transmitting humanist culture. Latin was a living language in the Middle Ages: the lingua franca, the language of commerce, the language of international relations, the language of the Church, but also a literary and scientific language. However, from the Renaissance onwards, teaching with practical aims of Latin evolved towards teaching with formative and later humanist aims. The teaching of classical Latin continued to develop until the 17th century, but English increasingly established itself as the language of communication. Bilingual literary works and grammars then appeared. Of course, the reading of texts referred to the contents of civilization, but which were not taken into account in the teaching. Only the linguistic content

mattered: the texts were explained (vocabulary and grammar) and translated (themes and versions). However, it should be noted that many texts and works were censored, and therefore unusable, because their content was opposed to the ideology of the time.

The regular re-editions of language books intended first for an adult audience, then for schools, continued this classical teaching of modern languages until the beginning of the 20th century. These were courses in "grammar / translation" (explanation of grammatical rules and written exercises), then "translation / grammar" courses (in this case, it is from the text that the grammar was explained.) which bore the name of the designer [3].

It is obvious that such teaching was intended to train the mind, develop a taste for aesthetics and forge the reasoning of students through literary culture. Language is culture; culture is literature; to access literature, you have to know the language and it is nothing other than the language of literature summarizes the methodologists.

This conception of education prevailed as long as languages were viewed as academic subjects whose principles and purposes of instruction were educational, not practical. As soon as the modern language was regarded as an instrument of communication, as classical education gave way to "modern education", literature gradually lost its literary hegemonic status in language teaching. However, it was not until the middle of the 20th century for this change of direction to take place.

The period of transition which separated traditional methodology from direct methodology is not without relevance for cultural education. At the end of the 19th century, we opted for practical oral teaching in the foreign language: pronunciation exercises, introduction of the "oral theme" (a written theme repeated orally), vocabulary lists bringing together the lexicon of daily life and maintenance of the "grammar / translation" method.

The grammar is exploited by means of literary texts made from which a new exercise is created, the "conversation on the text": the teacher asks the pupils questions about the text to check the reading comprehension. The teacher also brings some rudiments of literary history which are beginning to be collected in textbooks. This pedagogy based on literary texts quickly posed a problem for textbook designers who questioned the merits of simultaneous teaching of language and culture. Indeed, the teachers were of the opinion that language production and

reading comprehension risked being hampered by studying literature, which would have resulted in insufficient linguistic competence of the pupils. There was also a consensus that fluency in the language alone was enough to appreciate the beauty of a literary text. For all these reasons, the official instructions recommended a separate teaching of language and literature: priority was given to the linguistic objective, the literary objective being postponed until later, when the pupils would have acquired a necessary level of competence. Do we not discern here the maintenance of the formative principles of the traditional methodology?

In the first cycle, it is characterized by the oral dimension of its teaching through the reading of non-literary texts. In the second cycle, the "explained reading" (explanation of texts) of literary texts serves as a basis for linguistic and cultural education. The texts relate to the discovery of the foreign country and its inhabitants. However, the evolution of direct methodology eventually refuted the idea of teaching material culture. The aptitude of teachers, not trained in history, geography, art or technical and scientific culture, was questioned, and the heterogeneity of skill levels among pupils between linguistic fluency and literary knowledge. The gradual integration of the literary text then spread little by little in the two cycles. The literary text became the preferred educational medium and replaced the civilizational approach, considered insufficiently "humanist". To check the comprehension of the texts, "version" exercises were imposed and literary history was taught to the more advanced students. Language and civilization are therefore considered as two distinct disciplines, but the conception of education at that time and the quasi-literary and linguistic training of teachers did not allow full cultural education to be taken into account. Culture is a culture of the spirit which is expressed exclusively through the literary language.

However, language, the practical objective of direct methodology, occupied a privileged position alongside literary language, essential to the study of literature. Even if the formative objective remained, we saw the emergence of a primordial element in didactics which posed and still poses a problem today in didactics: the limits of the interdependence between the practical objective of the language and that of the cultural objective. Direct methodology was never able to erase the predominance of traditional methodology, but its principles influenced the choices of later methodologies.

It is, moreover, on the oral contribution of the direct methodology that the active methodology was built.

The active methodology: the authentic document is as an aesthetic support. The state of mind that reigned after the First World War triggered a revival of traditional and cultural values which resulted in a reorientation of official instructions in education from 1925 to 1969.

The active methodology was characterized by a reinforcement and modifications of the direct methodology. The first innovative period is around 1950 when methodologists first imposed a "class scheme". It was about the "explained reading" of a text based on a precise and repetitive approach: reading, commentary, translation, grammar, exercises. The second period takes place around 1960 with the introduction of audio and visual educational aids: reproductions of images, artistic engravings, songs, radio broadcasts, recorded poems, etc. which illustrated a facet of foreign civilization but whose role was limited to that of complementary supports without educational aim [3]

However, the active methodology, while consistent, evolved between traditional and straightforward reforms. Once again, the formative or practical objectives were retained according to the reforms. There were textbooks oriented towards the practical objective of teaching the common language in which literary texts functioned as "complementary reading" to the units.

Although the active methodology offered a more modern and dynamic approach to the teaching of English, discussions on the place of everyday language and literary language continued to be debated, as did the influence of school tradition. was still very impregnated among pedagogues.

Thus, whatever the modifications made in the methodologies, their evolution shows that the objectives were continuously indexed on the principles and the school objectives. Language teaching has known for a long time this growing cleavage between the practical objective of its teaching (language) and the formative objective assigned to it (literature). This reconciliation was more theoretical than operational, it suffices to look at the consistency of the objectives and methodological content to be convinced: no methodology has succeeded in integrating a linguistic and literary model that would have avoided the dichotomy between the two teachings. The evocation of the separation of the two disciplines, language and culture, is reminiscent of the methodological problems that language teachers encounter today,

when they are confronted with the insufficient level of linguistic competence of their pupils, while they begin to study literary texts.

Audio-oral methodology: cultural ostracism. Audio-oral methodology was developed in the United States between 1940 and 1960 for the purpose of training language specialists in the United States military during World War II. For the first time, language teaching is no longer based on pedagogical ideals, but on scientific knowledge applied to language teaching: structural linguistics (distributionalist linguistics) and behavioral psychology (behaviorism).

It is from this theory that Skinner conceived the knowledge of the language as a set of linguistic behaviors and productions capable of being learned by automatism and conditioned reflexes.

The convergence of structural linguistics and behaviorist psychology is characterized by an approach that leaves no room for reflection. It is this conditioning which, in the form of exercises performed in a language laboratory, elicits in students automated responses whose minimal grammatical content prevents any grammatical errors. We can characterize the methodology as follows:

- disappearance of all language activities (dialogues, dramatizations, etc.). We are moving from a student-centered methodology to a language-centered methodology.

- borrowing from the direct methodology of the imitative and repetitive method. The essential process is based on the imitation and memorization of oral dialogues or structures, taken from lists of "model statements".

- the linguistic contents are transmitted by means of "structural exercises". Students are invited to transform the structures stated on the paradigmatic axis and the syntagmatic axis of the spoken chain.

Example:

Substitution exercise (paradigmatic axis)

- My mother played the piano.
- was playing the piano.
- My aunt of the piano.
- My aunt played

Transformation exercise (syntagmatic axis) (It's about transforming sentences by changing the basic structure: an utterance into an exclamation or switching from active to passive mode, for example)

- Jean keeps the sheep.
- The sheep are kept by Jean.

What is striking here is the obvious cultural divide that separates the audio-oral methodology from the previous ones. No progression of linguistic and lexical content

relating to comprehension and written expression was offered at level 2 and beyond, nor was any literary teaching by reading authentic documents. It is true that the audio-oral methodology, designed for an audience of adults with specific objectives, did not include a formative function as in school education. In addition, the practical objective for utilitarian purposes which was pursued excluded literary teaching, which was superfluous in the eyes of the public to be trained. Thus the presence of literary texts was not part of any strategy or principle defined in advance.

If the direct methodologists tried to operate a linguistic progression from the first to the second cycle by the introduction of literary texts, which, admittedly, posed problems of comprehension, the slow progression of the grammatical learning and the absence of program at the level 2 in oral methodology, did not concede any educational role to literature.

The Structuro-global audiovisual methodology involves a linguistics of speech in a situation: the characteristics of the spoken language, but also the intonation phenomena, gestures, mimics, as well as the spatio-temporal situation and the social context in which speech has place, are paralinguistic elements intrinsically linked to the verbal components of all interactional discourse.

The audio-visual methodology, through the close association of image and sound, is able to introduce students to the required behaviors along with speech. Let us try to account to what extent the audio-visual methodological principles have taken an interest in the presence of culture in communication.

To understand the "communication / culture" relationship, one must first examine the basic principles of the SGAV methodology. The different phases of the lessons follow one another as follows:

- presentation of recorded dialogue and still images;
- explanation of the dialogue by sequences. The teacher works from the situation, the characters, their relationships, -their social status, in order to allow students access to the sense of the situation;
- repeating and memorizing statements using magnetic tapes and phonetic correction;
- use of statements from images or structural exercises. This last phase aims at the appropriation of new elements which are thus systematized, then re-used in situations similar to those of the lessons;

– transposition relating to a wider reuse of acquired linguistic data.

In its latest version of SGAV, the authors present their conception of the language:

– language should be taught as a means of communication between different social groups;

– language is a means of expression and communication which includes bodily attitudes, intonations and rhythms of spoken dialogue;

– all language is linked to a civilization [4].

By analyzing the methods that have proposed a curriculum based on the progression of language levels, we note the presence of civilizational content. Here are some borrowed examples:

– set of reproductions of prospectuses, photos, extracts from press articles, advertisements, which serve as illustrations for texts, written comprehension exercises which pursue a linguistic or functional goal;

– "cultural files" made up of historical, geographic and tourist information, customs and a selection of regional products;

– fabricated texts relating to the representations that the English have of average English. Note that the presence of these auto-stereotypes is absent from current methods, unless one voluntarily aims for a syncretic intercultural approach.

The communicative approach: culture in communication. The SGAV methodology of the 1970s maintained the priority of oral language, the use of still images and dialogues as input to lessons, but it departed from the following principles:

– language neutrality

– linguistic content from General English

– exclusive use of documents produced

– language activities focused on the content of the method

– lack of freedom of expression

– virtual exclusion of cultural content.

The communicative approach refocuses teaching on the learner. It aims to learn to communicate and to enable the learner to acquire "a communication skill". It sets itself the objective of making the learner acquire a language in the variety of these registers and uses, taking into account not to separate language and culture. In contrast to the previous approaches, the theoretical foundations of the communicative approach are diverse: sociology, psychology and linguistics are at the service of communication: the pragmatics of the speech act of Austin and Searle; the sociolinguistics of Labov, Hymes and Bernstein; the semantics of Halliday and Filmore; the notions of competence and performance of Chomsky; the constructivism of Piaget and

Vygotsky [5; 6]. "The communicative current is substantially linked to cognitivism in its intentions and in the educational implementations". It should be noted that the supporters of the communicative approach consider that "Effective communication implies an adaptation of linguistic forms to the communication situation (status of the interlocutor, age, social rank, physical location, etc.) and for the intention of communication or language function: asking to identify an object, requesting a permission, give orders, etc." Its objective is the development of communicative competence which, as CUQ J.-P. explains, is not limited to knowledge of grammatical rules, but also to knowledge of socio-cultural rules.

With the appearance of the "communicative approach", which introduced the taking into account of new linguistic and extralinguistic disciplines which enriched the didactics of English through the study they undertook on the subject of "culture". alongside literature, cultural content has broadened into the anthropological field: lifestyles, social rites, behavioral habits in everyday situations, etc. Added to this are the sociolinguistic contents inherent in communication: "The implicit knowledge contained in verbal interactions, language practices, such as non-verbal behavior, rules of politeness, body distance, body language, etc., the concept of" culture "thus now encompasses" learned culture "and "Daily culture". It is also based on the focus on the learner, which is one of the great strengths of the communicative approach, and which also implies taking into account the daily experiences of learners. This is why the communicative approach clearly displays the cultural objective by favoring the use of authentic documents as supports allowing learners to initiate themselves into the most immediate realities of the culture of the target language. There are variations in how to describe the communication skill. Berard E. [5] proposes the following five components that must be taken into account in a communicative approach: linguistic competence (knowledge of grammar); sociolinguistic competence (knowledge of socio-cultural rules); discursive competence (the ability to produce coherent speeches); referential competence (knowledge of fields of experience and objects of the world and their relationship); strategic competence (the ability to use verbal and non-verbal strategies to fill gaps in other skills). The five language skills described by the Common European Framework of Reference are generally linked to oral and written expression: Listening (oral comprehension);

reading (reading comprehension); write (written expression); continuously express yourself orally and take part in a conversation (oral expression). It is not possible within the constraints of the present study to elaborate in detail the communicative approach, which would be a particular field of study. The objective of this outline is therefore to identify the key principles in order to be able to examine the place of the cultural dimension in this context. Moreover, none of the language teaching / learning methodologies are miraculous. Each offers advantages and has shortcomings or gaps. After this overview of English teaching methodologies, we find that the purpose of teaching methods is to encourage the teacher to examine his or her own didactics, and to “Thoughtfully evaluating one’s strategies, methods and techniques allows one to increase and expand one’s repertoire of didactic approaches. Acquiring new knowledge and skills in the field of didactic approaches makes it possible to increase the effectiveness of the teaching. teaching”. Overall, the teacher’s free will, preferences, and observations of “what does” and “what doesn’t” fortunately prevailed. It is up to the teacher to make his choice.

The main innovative principles of the communicative approach are as follows:

- development of units according to determined communicative objectives
- diversification of themes, situations and characters, closer to the socio-cultural reality of learners
- taking into account the varieties of the spoken language
- introduction of authentic documents
- more flexible teaching procedures
- teaching explicit inductive grammar and conceptualization exercises
- rhythmic, intonative and expressive approach, phonetic
- reintroduction of writing
- desire not to separate civilization from language

The notional-functional approach: anthropological culture. This approach considers language as a means of action, hence the taking into account of a new discipline of reference, pragmatics, revealed in the philosophy of language of Austin, then of Searle, and that Galisson and Coste define such as the “use that interlocutors can make of the language in a communication interaction” [7].

The options retained for the notional-functional approach were:

- minimal communication skills
- grammar learning

– the discovery of cultural aspects specific to the English community.

The action-oriented approach: towards co-culture. The authors of the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) define the new approach: of an action-oriented type in that it considers above all the user and the language learner as social actors having to accomplish tasks (which are not only linguistic), these are themselves part of the inside actions in a social context which alone give them their full meaning. There is a task insofar as the action is the act of one (or more) subject (s) who strategically mobilize (s) the skills at their disposal in order to achieve a determined result [8]. This new approach aims at a plurilingual and pluricultural perspective and is an extension of the communicative approach.

Approbation of research results. The main provisions of the article are reflected in the author’s theses submitted to scientific conferences in Azerbaijan and abroad, as well as in scientific articles published in various journals in Azerbaijan and abroad.

Conclusion. Summarizing we see that the growing interest in the cultural approach in methodologies has paralleled a fundamental reflection on the teaching of foreign culture. It was from the 1970s that didacticians began to work on theoretical models and methodological principles specific to cultural education. Nourished by new scientific disciplines, favoring, according to the researchers, either a thematic approach or a methodological approach to culture, attentive to the needs and changing interests of audiences, research in this field has evolved, and is still evolving today, while taking various directions. All of the research carried out all has advantages and disadvantages of educational and / or methodological adaptation.

References

1. Beacco J-C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue Hachette, Paris.
2. Kramsh, C. (1990). Discours et culture: l’enjeu didactique. In Lafayette R.C. Culture et enseignement de français. *Colloque international de Louisiana State University*: 6.
3. Puren, Ch. Histoire des méthodologies d’enseignement des langues vivantes, 1988, 558
4. Striven, P (1987). Cultural barriers to language learning. In I. Smith. Discourse across cultures. Strategies in World English’s. New York. Prentice Hall: 169-179.
5. Bérard, É. (1991). L’approche communicative. Théorie et pratiques. Paris, CLÉ international (coll. "Didactique des langues étrangères"). 128 p.
6. Le Roux, S. (2008). Generalisation and formalisation in game theory. *École normale supérieure (sciences)* [Lyon], 1/1. Retrieved from <https://www.theses.fr/2008ENSL0449>.

7. Common European Framework of Reference (2005), 2.1: 15.
8. Bardovi-Harllig, K., Hartford, B., Mahan R., Moorage, M. and Reynolds, D. (1991). Developing pragmatic awareness. *Closing the conversation. E.L.J Journal*, 45(1): 4–16.
9. Chamberlain. An Introduction to intercultural communications (2000). In Derek Ulley, "The Culture Pack". *Intercultural Communication Resources for Trounners*. New York Associates: 8–22.
10. Galisson & Coste (1988). 430 p.
11. Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, UK, Longman. 296 p.
12. Rosaldo, M (1984). Toward an anthropology of self and feeling. In R. Shweder and R. Le. Vine (ed.). *Culture theory*. Cambridge, Cambridge university press: 137–157.
13. Seara, A.R. L'évolution de méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. Retrieved from https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_p_aginas/4469/revista1articulo8.pdf.
14. Thomas, F. (1983). Cross-Cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4(1): 91–112.

РАФИЕВА Эльнура Низами гызы

преподаватель, Азербайджанский университет языков

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РАЗНЫМИ МЕТОДАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Обосновывается, что в преподавании культуры важно связанное и стабильное целостное построенное учебной деятельности из элементов, являющихся основой для проектирования и развития дидактической модели: от общих целей, лингвистического и культурного содержания до учебных ситуаций и т.п. Не меньшее значение имеет набор техник, процедур и методов, составляющих основу учебных действий, которые студенты должны будут осваивать на уроках [английского] языка. Множественность образовательных,

социальных и политических факторов и постоянное развитие методов учебной деятельности обуславливают возможность использования радикально изменяющихся принципов преподавания и обучения.

Ключевые слова: методология; лингвистика; дидактика; культурное содержание; методики; учебная деятельность.

Одержано редакцією 14.08.2021
Прийнято до публікації 26.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-128-133

ORCID 0000-0002-0303-5167

GANBAROVA Elnara Bayram

PhD student, Azerbaijan University of Language

e-mail: elnarabayram55@rambler.ru

УДК 373.801.82:37.091.64]:008(410.1)(045)

LITERARY TEXT AS A MEANS OF TEACHING ENGLISH CULTURE

This article examines the teaching of English culture alongside English through literary texts. It is noted that English, which is accepted as lingua franca in the world, is considered to be the main source of various linguistic and aesthetic information, and the literary text plays a key role in the teaching of English as a foreign language. It is emphasized that the work on literary texts helps students to develop sensitivity and aesthetic perception of the English language. It is noted that the main purpose of literary texts is to acquaint senior students with the speech of the speaker and prepare them for live communication, assignments prepared in accordance with the literary fragment create the basis for students to be ready for English speech and real communication. An example is presented by working on the literary text given in the Communicate textbook. The results of the work on the literary text are analyzed. It is emphasized that the attractiveness and emotionality of the content of literary texts increases the interest in teaching, forms and strengthens the motivational factors for students to express their opinions.

The purpose of the research – One of the main purposes of teaching English through literary texts is to teach students to comprehend texts and present them in English with their own expressions in communication with the native speaker. Therefore, the literary text should be the most important teaching unit for teaching speech skills in universities.

Keywords: literary text; communication; culture; native speaker.

Introduction. Teaching English has always been closely related to the study of the culture of the country of the target language. For this purpose, all available authentic teaching aids were used, including literary texts.

At the present stage, in the era of propaganda in the world of ideas intercultural communication [1], intercultural approach to learning, new trends are reflected in the methods.

As the main source of a variety of linguistic and aesthetic information, literary text is central to teaching English as a foreign language. Working on literary texts helps to develop sensitivity to the English language, reveals its deep layers, contributes to the development of English speech, the perception of the intonation-rhythmic structure of the English language, as well as the aesthetic comprehension of the problems posed. Human culture depends on the ability to understand fiction, to communicate in a given language.

Formulation of the problem. At the university, work on literary texts is generally episodic and is not conducted as a single

system for learning language and literature. In our view, this system should be based on the transition from ordinary texts to literary texts, the formation of speech skills, competencies, the development of speech skills and the acquisition of language and literary concepts.

Research objectives. As the analysis of English textbooks used at the Azerbaijan University of Languages shows, the experience of university teachers, the content, forms and means of work on the development of monologue speech of Azerbaijani students do not fully meet the objectives. Today's level of education is not satisfactory for mastering the English language. The observed level of monologue speech is sufficient only to repeat what is read or heard. Such speaking skills in education, especially in the absence of an English speaking environment and the fact that English lessons are the only place for students, do not help to fully apply speaking skills and educated speaking skills in real life, to communicate in English at the desired level.

Texts in English and their study are communicative in accordance with the program at the university. This approach promotes the formation of communicative competencies, but also forms the basis for the development of communicative skills in students through specific forms, information delivery and analysis of literary texts. Texts allow you to learn more English.

This means that one of the goals of teaching English is the following: to teach students to perceive texts and generate them (their own statements) in English. Therefore, the educational text should be the highest unit of teaching speech activity in universities (Def. Kudryavtseva). Linguistic literature discusses the question of whether a text is a unit of language, or it is a unit of speech (Halperin, etc.) [2].

The main part. When creating a text, the initial is the practical activity of people (extralinguistic factors that determine the set of linguistic means adequate to a certain area of communication). It is natural to teach the creation of a text (own statements) of a student using the example of ready-made sample texts. A literary text has all the linguistic, aesthetic-communicative means capable of determining various areas of communication, in the educational sphere it can become a unit of learning and, thus, can contribute to the creation of statements participating in educational communication. In addition, the artistic text, performing the function of influence (in the sense of

Vinogradov) an aesthetic function, is also a means of educating students.

L.B. Shcherba has already drawn attention of researchers to the paramount importance of literary texts for teaching perception and understanding of the factors of the target language. To achieve the above goals, it is necessary to make sure that teaching English reaches the level of a single purposeful process and takes place in a certain harmony: is it possible, for example, that teaching students the ability to express their thoughts coherently takes place constantly, from lesson to lesson, and not only in development lessons speech? Is it possible that the formation of spelling and punctuation skills and abilities does not come down to memorizing classification and rules, but helps students to correctly use the English language in all spheres of its application, contribute to the development of the linguistic aesthetic ideal, awareness of the richness of the English language and the desire to master this wealth? The tasks are extensive and the study time is limited. In this context, it becomes especially relevant to refer to the works of English classics not only in literature lessons, but also in all English lessons [3].

This allows you to activate the learning process, make it deeper and more fruitful, establish interdisciplinary connections between the English language and literature course, create real, preconditions for a more thoughtful, more conscious reading of the literary text.

Insufficient development of the problem of interrelated study of language and literature in the general education system in relation to students of Azerbaijani universities determines its relevance.

The aim of the work is to determine the methodological system of working with literary text in the senior courses of the Azerbaijan Universities and to experimentally test the effectiveness of this system.

To achieve this goal, it was necessary to solve the following tasks:

1) To look at the theoretical-linguistic, psychological and pedagogical bases of working with the literary text in English lessons;

2) To analyze samples from textbooks, programs, teaching aids to determine the place of the literary text in the implementation of the goals and objectives of the training;

3) To determine the level of students' speaking skills when working with a literary text and their existing skills in the linguistic analysis of a literary text;

4) To determine tasks for the interrelated teaching of English language and literature on the basis of the material of the literary text;

5) To test the effectiveness of the developed methodology in practice.

The *Communicate* [4] textbook prepared by Azerbaijani scholar G. Huseynzadeh for English language faculties of universities consists of the presentation of fragment taken from literary text and not adapted. The purpose is to acquaint senior students with the speech of the speaker and prepare them for live communication. Assignments prepared according to the literary fragment prepare students for English speech and real communication. During the presentation of the book, the author himself notes: *“The texts are designed to be interesting and inspiring, but most importantly, they are designed to put the language being studied in a natural communicative context. It should be noted that when you first read or listen to a text, you may not notice any special language. In real life situations we read and listen not for particular language, but for meaning. These texts are intended for both”* [5].

The study is based on the following hypothesis: if the process of teaching English in universities is carried out on the material of a literary text, then this will contribute to

- more purposeful and effective formation of the English speech of Azerbaijani students;
- increasing their cultural level;
- development of students' interest in English literature.

Subject to the minimum number of necessary conditions, working with literary text opens up broad methodological prospects. In defining the basics of working on a text in the aspect of the development of coherent speech, one cannot but take into account some criteria and categories of text linguistics. is a multilevel and complex phenomenon of language and speech. The need to use literary texts as a base for the development of speech is justified by the following circumstances:

- the content of the text gives the subject of the statement common to all students Litterary text;
- allows predicting a certain volume and type of statement;
- the fascination and emotionality of the content of works of the litterary text increase interest in educational work, form and strengthen the motivational factors of expression.

A comprehensive analysis of this teaching tool, the study of psychological, pedagogical and methodological literature on this issue, lead to the conclusion that a literary text can

successfully play this role. It is an effective means of teaching the English language, which makes it possible to form the communicative, regional and linguistic skills of students, and at the same time contributes to the literary development of students in universities, familiarizing them with the riches of English classical and modern literature. It is important to note that in the process of studying literary texts, the formation of all three aspects of communicative competence and literary skills can occur simultaneously, they organically merge into a single whole.

Considering the problem of integrating the English language and literature in universities from the point of view of the achievements of modern psychological and pedagogical research, we are convinced that there are all the necessary prerequisites for establishing this form of relationship between them: these subjects are characterized by common goals, content, in the process of teaching them they can the same methods, techniques and teaching aids be used.

Moreover, the goals facing these disciplines require their close interconnection, cannot be fully realized without its implementation. As a result of the study, we came to the conclusion that it is advisable to take into account the following main criteria in the selection of educational literary texts:

- small volume and completeness of the fragment;
- representativeness, sufficiency of the text for work on the development of speech and presentation of grammatical material;
- clarity and certainty of the problem;
- information richness and novelty of the material;
- the degree of its availability; - artistic and educational value.

The conditions ensuring the availability of work with literary texts in order to develop coherent speech are:

- the use of small-volume literary texts to develop listening skills and perception of the text as a whole;
- development of reproductive and productive speech skills based on small literary texts.

Approbation of research results. Let's take a look at the literary text "On Marriage" (by G. Mikes) used in the third year from the textbook *Communicate* and the tasks related to it:

Marriage differs from love. It is a good institution but I must add that a lot depends on the person you are married to. There is no such thing as a good wife or a good husband – there is only a good wife to Mr.A. or a good

husband to Mrs. B. If a credulous and gullible woman marries a pathological liar, they may live together happily to the end of their days – one will tell lies, the other will believe them. A man who can't live without constant admiration should own "God you are wonderful" type of woman. If he is unable to make up his mind, he is right to wed a dictator. One dictator may win in marriage. Two are too many. Everyone can get to matrimonial happiness. It is all a matter of choice. One should not look for perfection, one should look for complementary half of a very imperfect other half. If someone buys a refrigerator, he never thinks that it is a bad refrigerator because he can't play gramophone records on it; nor does he blame his hat because it doesn't possess a capability of being used as a flower vase. But many people who enjoy their stomach marry their cook or a cook – and then blame her for being less intelligent and witty than George Sand. Or a man's mind may be occupied with the anxieties of making everybody take interest in his wife's beauty and elegance, marry a mannequin and be taken aback to discover in six months that she has no balanced views on the international situation. Another marries a girl only and exclusively because she is seventeen and fifteen years later says he had been had. Or again if you marry a female bookworm, who knows all about the gold standard, you must not blame her for being somewhat less beautiful than Marilyn Monroe. And if a lady marries a title or a bank account, she must not blame her husband for not being romantic hero of Errol Flynn type. You should know what you buy. And as long as you do not play records on your refrigerator and do not put bunches of chrysanthemums into your hat, you have a reasonable chance of so-called happiness [4, p. 20].

1. Matching

In pairs, make a phrase by matching the correct words and phrases. Try to do it without looking at the text.

- | | |
|------------------|------------------------------|
| 1) a lot depends | a. of choice |
| 2) win | b. for perfection |
| 3) unable | c. on the person |
| 4) get | d. a capability |
| 5) matter | e. in marriage |
| 6) look | f. to make up one's mind |
| 7) possess | g. to matrimonial happiness |
| 8) enjoy | h. with the anxieties |
| 9) be occupied | i. one's stomach |
| 10) marry | j. a title or a bank account |

2. Story telling practice.

1. Read the text sitting down
2. Do it without the script as much as possible, until you feel comfortable.

3. Pair work. What's another way of saying:

1. Marriage is a good institution but a lot depends on the person you are married to.

2. A man who can't live without constant admiration should own "God, you are wonderful" type of woman.

3. If the man is unable to make up his mind, he is right to wed a dictator.

4. Everyone can get to matrimonial happiness.

5. One should not look for perfection, one should look for the complementary half of a very imperfect other half.

6. Many people who enjoy their stomach marry their cook or a cook and then blame her for being less intelligent and witty than George Sand.

7. A man's mind can be occupied with the anxieties of making everybody take interest in his wife's beauty and elegance, marry a mannequin and be taken aback to discover in six months that she has no balanced views on the international situation.

8. Another marries a girl only and exclusively because she is seventeen and fifteen years later says he had been had.

9. You should know what you buy.

10. As long as you do not play records on your refrigerator and do not put bunches of chrysanthemums into your hat, you have a reasonable chance of so-called happiness.

4. Role play. Do you have any comment?

Work in pairs with the following information. Prepare alone for a few minutes.

1. Recently my life crashed and burned, with a great husband, three terrific kids, I generally feel blessed and grateful. But in the space of a few days, my happiness lay in ashes. What happened? Nothing. Except that I had, in quick succession: visited a friend's new five-bedroom house; and gone to lunch with a group of women who were companionably trading tips about the best places to get lunch handbags? ... in Paris. And suddenly my life felt empty.

2. According to researches in the new field of psychology, our happiness depends on surprisingly trivial and often changeable things. What's more, the scientists say, we may be looking for joy in all the wrong places and overlooking some obvious and easy-to-come-by sources.

3. Happiness plummets if you compare your lot to what you think you should have or could have had. You should know what you want – which it turns out, many of us often don't.

5. Writing activities.

- 1) Write a report of the story you have just read.
- 2) Describe someone who can't live without constant admiration.
- 3) Write an imaginary description of
 - a) a good wife
 - b) a good husband
 - c) happy family
 - d) unhappy family
 - e) "a title or a bank-account"
- 4) The story you have just read is written in the present tense. Rewrite it in the past.
- 5) We have come to an exciting point in the story. Write down what will happen next, and why.

6. Pair work

In pairs choose one of the following ideas. Then write pros and cons in the grid.

1. One dictator may win in marriage. Two are too much.
2. One should not look for perfection. One should look for a complementary half of a very imperfect other half.
3. You should know what you buy. There is no such thing as "a good wife" or "a good husband."
4. Marriage is a good institution but a lot depends on the person you are married to.
5. Marriage differs from love.

Arguments for	Arguments against

7. What do you think?

1. What point is the writer making in the last paragraph? Do you agree?
2. The story deals with quite a serious subject, but it is written in a humorous way. Find in the text examples of this.
3. Read the story again and mark it like this:
 - *I agree this is a real problem.
 - **The problem is not worth worrying about.
 - ◆I don't think that this is a problem.
 - ?I don't quite understand the point that the writer is trying to make.

Compare your reactions with a partner's.

8. Discussion.

Using phrases from this unit discuss at least one of the following subjects in pairs. Use the following questions:

- 1) What is the problem described in the story?
- 2) Do you think the writer is much too worried about family matters?
- 3) What is the writer's attitude to problems of love and marriage?
- 4) Work in groups of four. List the advantages and the disadvantages of getting married.

5) Describe:

- a) a happy marriage couple
- b) an unhappy family
- c) a man you know who has married his wife only and exclusively because she is seventeen.
- d) a lady who has married her husband for his being a title or a bank count. Do they live happily?
- e) Do you share the writer's idea that marriage differs from love?

9. Write an essay on one of the following topics.

1. How would you describe a family where members get on most things?
2. The advantages and disadvantages of the arranged marriage.

Do you accept it or resent it?

1. What role do the various people play in the wedding?

According to the textbook, such work on literary texts, the ability of students to express themselves freely and creatively in the target language, the ability to develop critical thinking with arguments, in short, creates the basis for the preparation of natural speech.

The analysis of textbooks and programs indicates a discrepancy between the proposed learning goal –communicative, and its implementation. The texts presented in the English language textbooks are only illustrative material that makes it possible to implement the program requirements for the study of grammar: the exercises do not contribute to the development of communicative skills and abilities in creating an unprepared statement.

To determine the students' perception of unadapted and adapted literary texts, the formation of their ability to build a monologue statement, the possibility of studying linguistic phenomena on the basis of the educational literary text, an ascertaining section was carried out, which resulted in the following conclusions:

1. Based on the material of educational literary texts, it is possible to study any grammatical topic set by the English language program.

2. Depending on the stage of training and the preparedness of the student, texts with varying degrees of adaptation should be presented in English lessons. In the senior years of universities, the educational literary text as a teaching material should not be subject to adaptation. For work in junior courses, it is possible to recommend an educational literary text with an average degree of adaptation.

3. When selecting educational literary texts for senior courses, preference should be given to narrative texts, narrative texts with elements of description, reasoning. The proposed exercises and tasks (were) aimed at improving the skills of creating an unprepared statement.

The results of the study give sufficient grounds to assert the following:

1. Being a generally accepted unit of learning both in the methodology of teaching foreign languages and in the methodology of teaching English as a non-native language, the text, obviously, is more conducive to the use of linguistic means in educational speech activity than the word and sentence. Along with other texts (scientific, journalistic, newspaper information), which are found in textbooks on the English language, artistic non-adapted educational texts should become the material for teaching English to senior students in universities.

2. The results of the study confirmed the correctness of the assumption that the literary text (educational) promotes the activation of the skills and abilities of oral speech, improving the English oral speech of students in senior courses.

3. Taking into account the richest methodological potential of the literary text in teaching the language and the difficulties of perceiving these texts by students, in no way simplifying the teaching material to primitive, it is still necessary to accompany the educational literary text with lexical preparatory work in order to adequately perceive the ideological and emotional content of the students and as a consequence of this, successful inclusion in the process of mastering the skills of speech activity in English.

Conclusion. Summarizing the above, it should be noted: the use of a literary text in an English lesson has a number of indisputable advantages and opens up unlimited possibilities for purposeful and fruitful work both in the English language and in literature, not to mention the fact that the use of the texts of English classics allows you to increase the general intellectual level of students, at least partially to introduce them to the great national heritage of English culture.

ГАНБАРОВА Эльнара Байрам

аспірант, Азербайджанський університет мов

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. В статье исследуется преподавание английской культуры наряду с английским через литературные тексты. Отмечается, что английский язык, который в мире признан лингва-франка, считается основным источником различной лингвистической и эстетической информации, а художественный текст играет ключевую роль в преподавании английского языка как иностранного. Подчеркивается, что работа над художественными текстами помогает студентам развивать чуткость и эстетическое восприятие английского языка. Отмечено, что основная цель художественных текстов - познакомить студентов старших курсов с речью носителя языка и подготовить их к живому общению. Задания, подготовленные в соответствии с

- References**
1. Bobkova, T.A. (2009). A work of art in the context of intercultural communication. *Bulletin of the Bashkir University*, 14 (2): 471–475 [in Rus.].
 2. Galperin, P.R. (2007). Text as an object of linguistic research. 5th ed., Stereotype. Moscow: KomKniga. 144 p. [in Rus.].
 3. Shcherba, (1974). L.V. Teaching foreign languages in secondary school. General questions of the methodology. 2nd edition. Moscow: High School. 112 p. [in Rus.].
 4. Husseyzadeh G. (2012), Communicate, Advanced (III-IV). Baki, Elm və təhsil. 284 p.
 5. Kornienko, A.A. (1996). On the problem of the formation of the meaning of the text and its understanding. *Bulletin of the Pyatigorsk State Linguistic University*, 1 (1): 32–36 [in Rus.].
 6. Chaves R.-M., Favier L. (2012). Pélissier S. l'Interculturel en classe. PUG. 114 p.
 7. Gruca I. (2009). Les enjeux de la littérature des langues-cultures: entre identité et altérité. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE: ACTES, Athènes*. 167–185.
 8. Petrenko, T.F., Slepakova, M.B. (2009). Interculturel: sensibilité et compétence: textbook. allowance. Pyatigorsk: Pyatigorsk State Linguistic University. 333 p. [in Rus.].

Список библиографических ссылок

1. Бобкова Т.А. Художественное произведение в контексте межкультурной коммуникации. *Вестник Башкирского университета*, 2009. Т. 14. № 2. С. 471–475.
2. Гальперин П.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд., стереотип. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
3. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Изд.2-е. М.: Высшая школа, 1974. 112 с.
4. Husseyzadeh G. Communicate, Advanced (III-IV). Baki, Elm və təhsil, 2012, 284 p
5. Корниенко А.А. К проблеме формирования смысла текста и его понимания. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*, 1996. Т. 1. № 1. С. 32–36.
6. Chaves R.-M., Favier L., Pélissier S. l'Interculturel en classe. PUG, 2012. 114 p.
7. Gruca I. Les enjeux de la littérature des langues-cultures: entre identité et altérité. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE: ACTES, Athènes*, 2009: 167–185.
8. Петренко Т.Ф., Слепакова М.Б. Interculturel: sensibilité et compétence: учеб. пособие. Пятигорск: ПГУ, 2009. 333 с.

литературным фрагментом, создают основу для подготовки студентам к английской речи и реальному общению. В качестве примера приведена работа над художественным текстом из учебника «Communicate». Анализируются результаты работы над художественным текстом. Подчеркивается, что привлекательность и эмоциональность содержания художественных текстов повышает интерес к обучению, формирует и усиливает мотивационные факторы для выражения студентами своего мнения.

Ключевые слова: художественный текст; общение; культура; носитель языка.

Одержано редакцією 29.07.2021
Прийнято до публікації 15.08.2021

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
(за спеціалізаціями)**DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-134-140
ORCID 0000-0002-1629-1143**ГОДУН Володимир Петрович**

аспірант, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

e-mail: cbgg@ukr.net

УДК 377.3:629.31-049.32:[37.015.31:159.954](045)

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО
МЕХАНІКА З ОБСЛУГОВУВАННЯ ТА РЕМОНТУ АВТОМОБІЛІВ І ДВИГУНІВ**

Висвітлено концептуальні положення цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів. Наведено результати дефінітивного аналізу поняття «творчий потенціал майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів». Виокремлено компоненти творчого потенціалу майбутнього автомеханіка, основні методологічні підходи, принципи, фактори, педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів.

Охарактеризовано основні складові процесу розвитку творчого потенціалу майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів та подано модель означеного процесу як структуру, що об'єднує чотири взаємопов'язані блоки: методологічно-цільовий, суб'єктний, змістово-технологічний; діагностичний.

Структурна модель розвитку творчого потенціалу майбутнього автомеханіка відображає обґрунтовані завдання, методологічні підходи, принципи, фактори, педагогічні умови, етапи, структурні компоненти, критерії, показники щодо проєктованого феномена.

Зроблено висновки, що висвітлені положення цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів в закладах фахової передвищої освіти з опорою на обґрунтовані напрями та етапи розв'язання проблеми є спробою розробити методологічний і теоретичний концепти розвитку цієї інтегративної властивості особистості.

Ключові слова: творчий потенціал; майбутній механік з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів; концептуальні положення; зміст та структура творчого потенціалу; компоненти; методологічні підходи; принципи; педагогічні умови.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві затребувані компетентні фахівці, які домагаються успіху в умовах, що змінюються. Це неможливо без формування творчої особистості, без вирішення проблеми розвитку творчого потенціалу. Особливої актуальності дана проблема набуває

для студентів автотранспортних спеціальностей, чия майбутня професія немислима без творчості.

Сьогодні в освіті активно проходять процеси модернізації, спрямовані на реалізацію нових пріоритетів. В основу цих перетворень покладено ідею розвитку особистості, орієнтованої на інноваційну діяльність, здатної до самовдосконалення і саморозвитку. В сфері освіти реалізуються реформи, орієнтовані на створення умов для формування у студентів нових моделей мислення, для розвитку у них як критичного, так і творчого потенціалу, необхідного для цілісного розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування особистості, розвитку її творчих якостей у закладах професійної освіти привертала увагу багатьох науковців: К. Адамса, Т. Амабайла, Д. Богоявленської, Н. Вишнякової, С. Єфіменко, Д. Кроплі, О. Кульчицької, О. Листопада, В. Моляко, О. Музики, О. Попової, Г. Сорокоумової, О. Тітової та ін.

Аналіз робіт, присвячених розвитку творчих здібностей студентів, свідчить про те, що напрямок, пов'язаний з розвитком творчого потенціалу майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів, вивчено мало і недостатньо розроблено. Ці висновки підтверджуються і практикою.

Мета даної статті полягає в висвітленні концептуальних положень розвитку творчого потенціалу майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів у закладах фахової передвищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Студіювання науково-методичних джерел дало можливість прийти до висновку, що творчий потенціал слід розглядати як передумову для саморозвитку людини, оскільки він являє собою наявну сукупність готовності, можливості і здатності особистості

здійснювати діяльність, мета якої полягає у вираженні своєї індивідуальності та професіоналізму. Саме творчий потенціал учений В. Моляко розглядає як «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому» [1, с. 14].

Проте у педагогічній науці недостатньо розробленими лишаються положення про цілі, зміст, технології, методи, форми і принципи розвитку творчого потенціалу майбутніх механіків з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів.

Таким чином, виникло протиріччя між зростаючою потребою в посиленні творчої активності особистості як одного з найважливіших чинників, що впливають на становлення майбутнього фахівця і недостатньою розробленістю цього питання в педагогічній науці.

Проблема розвитку творчого потенціалу особистості у процесі фахової підготовки, на думку Н. Чувасової: «має велике значення, тому, що формується спеціаліст здатний впроваджувати прогресивні інновації у суспільстві та служить засобом створення творчого продукту у професійній діяльності» [2, с. 206].

Результатом цілеспрямованого розвитку особистості є сформованість творчого потенціалу як здатності людини створювати нове, підбирати оригінальні способи розв'язку проблем, продукувати ідеї удосконалення, модернізації навколишньої дійсності. Найчастіше учені до найбільш важливих аспектів цього утворення особистості відносять такі характеристики: особистісна якість, що характеризується потребою особи у творчості; органічно притаманна кожній людині здатність виконувати творчу діяльність; володіння уміннями і навичками самостійно бачити проблеми, знаходити їх рішення і втілювати в конкретний продукт.

У перебігу наукового пошуку на основі логічних правил визначення понять, дефініцію «творчий потенціал майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів» потрактовано як інтегровану властивість особистості, що «базується на синтезі творчих і технічних здібностей та схильностях людини до творчої технічної діяльності, зумовлює ресурсну можливість і прагнення віднайти оригінальне рішення розв'язання проблем в галузі експлуатації, ремонту, відновлення чи контролю якості об'єктів автомобільного транспорту за рахунок системного поєднання методологічних, загальнотеоретичних, політехнічних знань, особистісно-професійних якостей (креативності; технічної кмітливості; технічного мислення; уміння комбіну-

вати, знаходити аналоги, реконструювати; натхнення; інтуїції; багатой уяви; наполегливості; самостійності; організованості; цілеспрямованості тощо) та готовності фахівця до творчої самореалізації» [3, с. 88].

Творчий потенціал являє собою поєднання різноманітних якостей, тому питання про його складові досі залишається відкритим. Наприклад, дослідники і педагоги, які займаються розробкою програм і методик колективного творчого виховання на базі теорії розв'язання винахідницьких завдань вважають, що основними складовими творчого потенціалу людини є 9 параметрів: дивергентне мислення; здатність ризикувати; гнучкість в мисленні та діях; швидкість мислення; багата уява; здатність висловлювати оригінальні ідеї; сприйняття неоднозначності речей і явищ; розвинена інтуїція; високі естетичні цінності.

Також у багатьох публікаціях згадуються такі складові творчого потенціалу, як: інтелектуальний компонент – відображає достатній розумовий розвиток індивіда; емоційний компонент – відображає позитивний емоційний відгук індивіда на рішення творчих завдань; мотиваційний компонент – відображає інтерес і залученість індивіда в рішення творчих завдань; вольовий компонент – відображає здатність індивіда до самодисципліни і організації робочого процесу для доведення справи до кінця.

У процесі здійснення структурно-компонентного аналізу нами враховано особливості розвитку творчого потенціалу майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів та завдання, які потрібно реалізувати для його успішного розвитку, а також вимоги щодо знань, умінь, навичок і якостей, якими мають володіти майбутні фахові бакалаври. Аналіз процесу організації професійної діяльності майбутніх автомеханіків переконує, що в структурі досліджуваної інтегративної властивості особистості слід виділити мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-креативний, когнітивно-діяльнісний, емоційно-вольовий та особистісно-рефлексивний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає особистісне ставлення студентів до навчальної, виробничої діяльності, виражене в цільових установках, інтересах, мотивах, творчому підході до автотранспортної практики, потреби в створенні нового продукту. Реалізація цього компонента забезпечує наявність у майбутніх автомеханіків орієнтованості на певний вид діяльності, спрямованості до накопичення і поглиблення загальних і спеціальних знань, умінь, інтересу до технічної творчості, а

також осмислення студентами потреб, цільових завдань, що призводять до знаходження шляхів створення нестандартного, творчого продукту. Даний компонент представлений зовнішньою і внутрішньою мотивацією (найбільш важливою для творчості), де перша забезпечує інтерес до технічної творчості, а друга, в свою чергу, підрозділяється на мотивацію за результатом, при якій студент орієнтується на результати створеного творчого продукту, і мотивацію процесу, при якій студент захоплений самим процесуальним ходом технічної творчості. Цей компонент у структурі творчого потенціалу забезпечує функцію мотивації, стимулювання творчої технічної діяльності майбутнього автомеханіка.

Інтелектуально-креативний компонент «передбачає образність, критичність, оригінальність, гнучкість мислення, здатність легко генерувати ідеї, здібність до аналізу і синтезу даних, побудови асоціацій і порівнянь, розвинуті інтуїція, уява, вміння переносу знань, здатність орієнтуватися у нестандартних ситуаціях, вміння концентрувати творчі зусилля, обдарованість, інтелектуальну розкутість майбутнього автомеханіка, анти конформізм. Поєднуючи інтелектуальні (у тому числі високий технічний інтелект) з творчими здібностями, цей компонент забезпечує безпосередню креативну функцію творчої технічної діяльності автомеханіка» [3, с. 90].

Когнітивно-діяльнісний компонент містить сукупність уявлень про цілі, завдання, зміст, методи і прийоми розвитку творчого потенціалу в технічній творчості; знань інтегрованого характеру про транспорт і його будову; здібностей до виявлення і формулювання проблем, вдосконалення об'єкта, генерування і продукування ідей і т. д. Діяльнісна складова компоненту визначає способи творчих дій і логічних розумових операцій, володіння комплексом креативно-перетворювальних засобів технічної практики, можливості творчої активності студентів-автомеханіків у створенні унікального продукту, що відображає індивідуальність особистості в технічній діяльності. Даний компонент також включає внутрішні процеси осягнення і самоаналізу, самооцінку особистої творчої практики і її підсумків, оцінку досвіду створення творчого продукту, технічними знаннями й способами розв'язання проблемних ситуацій щодо будови, ремонту, експлуатації та обслуговування сучасних автомобілів, інших технічних об'єктів, здатністю орієнтуватися в інформаційному просторі, уточнення і коригування шляхів організації творчої діяльності при розробці технічних рішень, вибір на основі власного досвіду оптималь-

них методів і прийомів перетворювальної діяльності. Цей компонент у структурі творчого потенціалу майбутнього автомеханіка реалізує технологічну функцію.

Емоційно-вольовий компонент характеризує емоційне ставлення майбутнього автомеханіка до процесу і результату творчої діяльності, емоційний настрій на неї, емоційно-образні характеристики психіки; здатність особистості до необхідної саморегуляції і самоконтролю; якості уваги; прояв вольових зусиль у розв'язанні технічних проблем; спрямованість до мети творчої діяльності, вимогливість до результату власної творчості; здатність розуміти свій емоційний стан під час виконання творчих технічних завдань; відповідальність у виконанні творчих завдань; цілеспрямованість у саморозвитку, самовдосконаленні; відсутність боязні помилитися; уміння гідно переносити негативні результати розв'язання технічних проблем.

Особистісно-рефлексивний компонент творчого потенціалу характеризує осмислення, самоаналіз і самооцінку власної творчої діяльності і включає: внутрішні процеси осмислення і самоаналізу, самооцінку власної творчої діяльності та її результатів; уточнення шляхів організації творчої діяльності; визначення на основі свого власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи; оцінку співвідношення своїх можливостей і рівня вимог у творчості. Цей компонент включає сукупність професійних та морально-етичних якостей, здатність до рефлексії в технічній діяльності, а також виконує оцінну функцію майбутнього автомеханіка до процесу і результатів творчої діяльності.

Методологія розвитку творчого потенціалу майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів визначається єдністю таких основних наукових підходів: *системного, компетентнісного, культурологічного, особисто-орієнтованого, гуманістичного, інформаційного, аксіологічного, технологічного, синергетичного та діяльнісного*. Зокрема, реалізація системного підходу до проблеми розвитку творчого потенціалу студентів дозволяє, по-перше, ідентифікувати системну природу даного феномена, а саме розглядати його як педагогічну систему, яка передбачає педагогічно доцільний вплив на особистість студента з метою збагачення його творчого досвіду і надання можливостей для актуалізації творчого потенціалу, і, по-друге, виявити в структурі процесу розвитку внутрішній компонентний склад, вказати зв'язки між ними, визначити елементи і системо утворюючий фактор [4, с. 59]. Компетентнісний підхід враховує те,

що в діяльності різних фахівців можуть бути різні рівні професійних відносин, зокрема, комунікативна компетентність, по-різному представляється різною кількістю і якістю вимог залежно від професії, спеціалізації, напрямку.

Особисто-орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей в освітньому процесі. Викладач і студент у контексті даного підходу виступають як суб'єкти діяльності. Цей підхід орієнтований на розвиток творчого потенціалу майбутнього технічного фахівця, його здібностей і можливостей до компетентнісної діяльності в майбутніх професійних і життєвих ситуаціях. Т. Лазарева відзначає, що «особистісно орієнтований підхід ... спрямований на виявлення та розкриття можливостей суб'єктів навчального процесу, становлення у нього свідомості та самосвідомості, усвідомлення себе як особистості, власних можливостей, розвиток особистості та психофізичних можливостей, сприяння самовизначенню, самореалізації та самоствердженню» [5, с. 168].

Культурологічний підхід, що реалізується для розвитку творчого потенціалу майбутніх механіків з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів, полягає у формуванні оцінки місця та можливостей технічного фахівця в системі «людина – технічна система – довкілля – соціум» завдяки «залученню студента до комплексного дослідження сукупності природних, соціальних, екологічних, економічних, інформаційних та інших явищ, які впливають на особистісне та професійне становлення» [6, с. 213] майбутнього автомеханіка. Зазначений підхід дозволяє досліджувати компоненти педагогічної системи в аспекті культурології.

Застосування синергетичного підходу для розвитку творчого потенціалу студентів в автотранспортному коледжі уможливило виділення нових структур, що створюються у результаті поєднання, синтезу складових педагогічного процесу, їхньої узгодженої взаємодії та впливу на самоорганізацію досліджуваної системи в умовах випадковості та необхідності. Цей підхід передбачає направленість студентів на саморозвиток, самовизначення. Розвиток творчого потенціалу студентів у процесі професійної підготовки у автотранспортних коледжах досягне високого рівня за умови залучення студентів до різноманітних видів навчальної та практичної педагогічної, дослідницької роботи. Отже тільки через діяльність особистість здатна досягнути вершин у професії, це основи діяльнісного підходу.

Зазначена методологія розвитку творчого потенціалу майбутніх механіків з обслу-

говування та ремонту автомобілів і двигунів реалізується при дотриманні певних принципів. Теоретичний аналіз проблеми, результати експериментальної роботи дали змогу виокремити такі загальні та специфічні принципи: індивідуальної освітньої траєкторії, проблемності, діяльнісного навчання, випереджальної потреби у знаннях, міждисциплінарності, системності.

Вказані принципи разом із загальнопедагогічними (систематичності і послідовності в навчанні; науковості навчання; зв'язку навчання з життям; наочності навчання; доступності навчання; міцності, усвідомленості і дієвості результатів навчання, виховання й розвитку тощо) спрямовані на реалізацію розвитку творчого потенціалу майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів.

Важливого значення для педагогічної теорії набуває визначення сприятливих педагогічних факторів та умов розвитку творчого потенціалу студентів уже з перших днів навчання у закладах фахової передвищої освіти. Акцентуємо увагу, що питання обґрунтування педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх технічних фахівців є одним із головних у нашому дисертаційному дослідженні. Результати його рішення дадуть підстави для визначення провідних напрямів наукового пошуку, розроблення методики розвитку творчого потенціалу студентів.

Творчий потенціал являє собою якість особистості, яка допомагає зрозуміти, з одного боку, про її готовність до участі в нових видах діяльності, до прояву творчого підходу вирішення різного роду завдань, з іншого боку, про її здатність реалізувати наявні можливості в ситуаціях вибору. Досліджуваний нами феномен є багатоеlementною структурою, що включає комплекс здібностей, особистісні якості, емоційно-вольову сферу особистості. Процес розвитку творчого потенціалу в ході фахової підготовки – це діяльність самих студентів, але для ефективності цієї діяльності необхідно забезпечити реалізацію певних чинників, спроектувати систему педагогічних умов розвитку досліджуваного феномена. Здійснення цього потребує виконання певних дослідницьких процедур: на основі концептуального аналізу емпіричного педагогічного матеріалу і педагогічної літератури, власного педагогічного досвіду виявити розвиваючий потенціал, закладений в обраних в якості пріоритетних методах і формах роботи з студентами; в педагогічній практиці і існуючих теоретичних підходах виділити характерні епізоди, тенденції стимулювання або протидії розвитку дослі-

джуваного феномена [7]; відібрати найбільш ефективні і керовані педагогічні чинники, характерні методи, методичні прийоми і форми роботи; вибудувати педагогічно доцільну логіку їх розвитку, що забезпечує максимальну (поетапну) включеність студента в освітній процес і зростання його суб'єктності; відібрати засоби діагностики і коригування процесу, а також довести результативність пропонованої системи умов і її оптимальність [8, с. 254-256].

Виконавши дані дії, засобами факторного аналізу було визначено чинники, що впливають на розвиток досліджуваного процесу, а у подальшому на основі індуктивного способу встановлення причинно-наслідкових зв'язків сформульовано педагогічні умови.

Враховуючи дидактичні принципи, компоненти та різні підходи науковців до педагогічних умов, методом експертних оцінок було визначено, що успішний розвиток творчого потенціалу майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів у закладах фахової передвищої освіти можливий при забезпеченні таких педагогічних умов:

1. Цілеспрямоване формування потреб студентів у творчій технічній діяльності.

2. Застосування проблемно-розвивальних технологій навчання у підготовці студентів автотранспортних коледжів.

3. Створення продуктивного інформаційно-освітнього середовища для розвитку творчого потенціалу студентів у автотранспортному коледжі.

4. Застосування додаткових форм розвитку творчого потенціалу студентів в автотранспортному коледжі (спецкурси, факультативи, гуртки, клуби, олімпіади тощо).

Для цілеспрямованої, системної реалізації концептуальних ідей дослідження розроблено структурну модель, яка відображає систему розвитку творчого потенціалу майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів у перебігу професійної підготовки і включає методологічно-цільовий, суб'єктний, змістовно-технологічний та діагностичний блоки. Кожен з названих блоків має свою мету і певний зміст. У той же час блоки взаємопов'язані і взаємозалежні. Зв'язком, що об'єднує блоки в систему, є освітні цілі, описані у вигляді компонентів творчого потенціалу. Блоки розташовані в послідовності, відповідній структурі діяльності.

Основними структурними елементами програми розвитку творчого потенціалу майбутніх механіків з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів є: методоло-

гічно-цільовий (різноманіття цілей і завдань, які задають спрямованість і новий ракурс підготовки студентів автотранспортного напрямку), суб'єктний (суб'єкти впливу на розвиток творчого потенціалу), змістовно-технологічний (змістовні характеристики організації досліджуваного процесу, що визначають реалізацію різного поєднання заданих форм, методів, засобів творчої взаємодії суб'єктів освіти), результативний (передбачувані і очікувані результати, орієнтовані на високий рівень розвитку творчого потенціалу майбутніх автомеханіків). Умовами реалізації розробленої в нашому дослідженні моделі розвитку є закладені в ній принципи цілісності, безперервності, системності, що забезпечує оптимальність переходу досліджуваного феномена на більш високий рівень.

Методологічно-цільовий компонент моделі відображає загальний задум моделі, базується на теоретико-методологічних засадах її побудови. Його основне призначення – задати логіку руху до досягнення передбачуваного результату. Цільовий компонент теоретичної моделі базується на певній ієрархічній співвідпорядкованості цілей: стратегічні цілі держави, тактичні цілі вузу, роботодавця, особистісні цілі студента, фахівця.

Методологічно-цільовий блок спрямований на створення і впровадження моделі розвитку творчого потенціалу, який формується у вигляді очікуваних освітніх результатів (знань і способів діяльності). Цей елемент моделі відображає основний орієнтир дослідження – розвиток творчого потенціалу майбутніх механіків з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів, обумовлює розробку її змістовного і результативного елементів.

Цільовий елемент педагогічної системи розвитку творчого потенціалу студентів розглядається при вивченні дефініції «розвиток» з позицій діалектико-матеріалістичних ідей в контексті безперервного, цілеспрямованого, закономірного процесу якісної зміни об'єктів або зміни будь-якої системи особистості, що супроводжується накопиченням і закріпленням попередніх її станів, внаслідок чого виникає деяка заданість, зумовленість спрямування наступаючих змін щодо попередніх [9].

Суб'єктний блок моделі об'єднує учасників педагогічної взаємодії, суб'єктів впливу на розвиток творчого потенціалу – студентів, педагогічних працівників, роботодавців, клієнтів СТО, сервісних центрів – задля позитивних зрушень у рівнях розвитку компонентів творчого потенціалу майбутніх автомеханіків. Становлення суб'єкта

діяльності в рамках гуманістичної парадигми передбачає орієнтацію процесу розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця на врахування індивідуальних мотивів, цілей взаємодії та суб'єктивний досвід учасників взаємодії на суб'єкт-суб'єктній основі. При суб'єкт-суб'єктній взаємодії педагога і студента досягається максимальний розвиток самостійності, активніше йдуть процеси самовизначення, самореалізації, саморозвитку.

Реалізація мети та завдань розвитку творчого потенціалу майбутніх механіків з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів здійснюється протягом трьох послідовних етапів: організаційно-діагностичного, технологічного та результативно-корекційного. Функціонально ці етапи відображують змістово-технологічний блок моделі, який містить зміст, педагогічні умови, технології, методи, форми, засоби та етапи розвитку творчого потенціалу майбутніх автомеханіків. Упровадження та подальша ефективна реалізація моделі розвитку творчого потенціалу майбутніх механіків з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів можливі лише на основі конкретного змісту. Зміст розвитку творчого потенціалу проектується на різних рівнях від нормативного обсягу знань, умінь, навичок, практичного досвіду, що відображено в освітньо-професійній програмі підготовки автомеханіка, і до змісту вибіркового дисциплін. На нашу думку, зміст розвитку творчого потенціалу майбутніх механіків є системо твірною складовою розробленої моделі, так як з її допомогою можливо чітко відстежити процес і результат розвитку творчого потенціалу студентів.

Змістово-технологічний блок моделі відображає методику розвитку творчого потенціалу майбутніх автомеханіків, що базується на застосуванні інноваційних педагогічних технологій (проблемно-розвивальне, контекстне, евристичне навчання, розвиток критичного мислення, навчальне проектування, кейс-технології, імітаційні технології тощо).

Змістовий компонент моделі розкриває можливості педагогічних технологій щодо формування творчої індивідуальності майбутніх автомеханіків, які володіють необхідним і достатнім потенціалом для її становлення, так як дозволяють студенту з різних сторін критично осмислювати явища професійної діяльності, встановлювати існуючі між ними зв'язки, виробляти власну позицію, опанувати вміння продуктивно здійснювати діяльність.

Для розвитку творчого потенціалу майбутніх механіків з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів застосовуються традиційні форми: лекція, практичні та

лабораторні заняття з елементами дослідництва, самостійна творча робота, гурток, практика, проекти, творчі конкурси та інноваційні – тренінги, вебінари, віртуальні лабораторні роботи, міждисциплінарні проекти, онлайн-курси та інші. У автотранспортних коледжах для розвитку творчого потенціалу студентів пропонується застосовувати у поєднанні традиційні (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу) і інноваційні (евристичні, імітаційно-ігрові, інтерактивні) методи та комплекс засобів навчання (традиційних та новітніх інформаційно-освітніх ресурсів, розроблених на основі інформаційно-комунікаційних технологій).

Діагностичний блок моделі є сукупністю критеріїв, показників рівнів розвитку творчого потенціалу майбутніх механіків з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів і прогнозованого результату. Цей блок передбачає дієві позитивні зрушення у рівнях розвитку досліджуваного феномена як прогнозований, очікуваний результат реалізації педагогічної системи. Відповідні критерії та показники повинні емпірично продемонструвати достовірність теоретичних підходів до розвитку творчого потенціалу майбутніх автомеханіків.

Для цілісного уявлення процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх механіків з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів розроблено структурні компоненти моделі. Модель включає мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-креативний, когнітивно-діяльнісний, емоційно-вольовий, особистісно-рефлексивний компоненти та мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісний, вольовий та оцінювальний критерії вимірювання рівнів його розвитку.

Структурна модель системи розвитку творчого потенціалу майбутнього автомеханіка відображає обґрунтовані завдання, методологічні підходи, принципи, фактори, педагогічні умови, етапи, структурні компоненти, критерії, показники щодо досліджуваного феномена.

Висновки. Таким чином, висвітлені положення цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутніх механіків з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів в автотранспортних коледжах з опорою на обґрунтовані напрями та етапи розв'язання проблеми є спробою розробити методологічний і теоретичний концепти формування цієї інтегративної властивості особистості.

Подальші наукові дослідження будуть присвячені методиці реалізації запропонованої моделі педагогічної системи цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів.

Список бібліографічних посилань

1. Моляко В.О., Музика О.Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: монографія. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
2. Чуvasова Н.О. Прогнозування та проектування процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології у процесі фахової підготовки. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2019. Вип. 3. С. 205–211. DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-205-211.
3. Годун В.П. Творчий потенціал майбутнього механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів. *Professional Pedagogics*, 2021. Вип.1(22). С. 82–95. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.82-95>.
4. Лодатко Є.О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.
5. Лазарева Т.А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2014. 625 с.
6. Тітова О.А. Педагогічна система розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів у аграрних університетах: теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення: монографія. Мелітополь: Однорог Т.В., 2019. 324 с.
7. Лузан П.Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі: монографія. Київ: Міленіум, 2015. 330 с.
8. Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія. Київ: Міленіум, 2010. 476 с.
9. Осадчий І.Г. Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика: монографія. Київ: Інформавтор, 2013. 436 с.

References

1. Moliako, V.O., Muzyka, O.L. (2006). Abilities, creativity, talent: theory, methods, research results. Zhytomyr: Ruta [in Ukr.].
2. Chuvasova, N.O. (2019). Forecasting and designing the process of developing the creative potential of future teachers of chemistry and biology in the process of professional training. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 3: 205–211. DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-205-211 [in Ukr.].
3. Hodun, V.P. (2021). Creative potential of future specialists in repairing and maintaining automobiles. *Professional Pedagogics*, 1(22): 82–95. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.82-95> [in Ukr.].
4. Lodatko Ye.O. (2010). Modeling of pedagogical systems and processes: monograph. Slovyansk: SSPU [in Ukr.].
5. Lazareva, T.A. (2014). Theoretical and methodical bases of preparation of future engineers-technologists of food branch for creative professional activity: Dissertation of Doctor of Sciences in Pedagogy. Kharkiv [in Ukr.].
6. Titova, O.A. (2019). Pedagogical system of creative potential development of future engineers in agricultural universities: theoretical substantiation and methodical support: monograph. Melitopol: Odnoroh T.V. [in Ukr.].
7. Luzan, P.H. (2015). Scientific bases of the organization of pedagogical process in agrarian higher educational institution: monograph. Kyiv: Millennium [in Ukr.].
8. Talanova, Z.V. (2010). Doctoral training in the world and in Ukraine: monograph. Kyiv: Millennium [in Ukr.].
9. Osadchy, I.H. (2013). Directed development of educational systems: theory, technology, practice: monograph. Kyiv: Informavtodor [in Ukr.].

HODUN Vladimir

Postgraduate Student, Institute of Vocational Education NAPS of Ukraine

CONCEPTUAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF THE FUTURE MECHANICS FOR MAINTENANCE AND REPAIR OF CARS AND ENGINES

Summary. Introduction. In modern society there is a contradiction between the growing need to strengthen the creative activity of the individual as one of the most important factors influencing the formation of the future specialist and the lack of elaboration of this issue in pedagogical science.

The problem of developing the creative potential of the individual in the process of professional training is of great importance, because the emerging specialist is able to implement progressive innovations in society and serves as a means of creating a creative product in professional activities.

The purpose of this article is to highlight the conceptual provisions for the development of the creative potential of future mechanics for the maintenance and repair of cars and engines in institutions of professional higher education.

The methods. The article uses methods of analysis, synthesis, systematization, comparison, modeling. Theoretical analysis of scientific sources - to study the level of research problems; comparison - using the study of scientific approaches to problem solving; analysis and synthesis - to determine the essential species characteristics of the studied phenomenon; systematization - to substantiate its structural components; modeling - to design models for the development of creative potential of students.

Results. The conceptual provisions of the purposeful development of the creative potential of the future mechanic for the maintenance and repair of cars and engines are highlighted. The results of the definitive analysis of the concept "creative potential of the future mechanic for maintenance and repair of cars and engines" are given.

The components of the creative potential of the future car mechanic, the main methodological approaches, principles, factors, pedagogical conditions for the development of the creative potential of the future mechanic for maintenance and repair of cars and engines are highlighted.

The main components of the process of developing the creative potential of the future mechanic for maintenance and repair of cars and engines are described and the model of this process is presented as a structure that unites four interconnected blocks: methodological-target, subjective, content-technological; diagnostic.

The structural model of development of creative potential of the future car mechanic reflects the substantiated tasks, methodological approaches, principles, factors, pedagogical conditions, stages, structural components, criteria, indicators concerning the projected phenomenon.

Conclusion. It is concluded that the highlighted provisions of purposeful development of creative potential of future mechanics for maintenance and repair of cars and engines in institutions of professional higher education based on reasonable directions and stages of problem solving are an attempt to develop methodological and theoretical concepts of development of this integrative personality trait.

Keywords: creative potential; future mechanic for maintenance and repair of cars and engines; conceptual provisions; content and structure of creative potential; components; methodological approaches; principles; pedagogical conditions.

Одержано редакцією 02.08.2021

Прийнято до публікації 14.08.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-141-148
ORCID 0000-0003-0317-3620

ГРИЦЕНОК Інна Антонівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
старша наукова співробітниця лабораторії професійної кар'єри,
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
e-mail: grihenokinka@ukr.net

УДК 377.3.091.313:[316.334.23:005.336.2](045)

**МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
У ПРОЦЕСІ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Актуалізовано питання що ціннісна зрілість самого педагога визначає ефективність взаємодії з учнями в освоєнні необхідних їм цінностей, бажання або небажання наслідувати приклад педагога, цілеспрямовано працювати над собою. Управління зусиллями і можливостями вихованців залишається в руках наставника, правильно орієнтованого в аксіологічному відношенні. І це повинно стати в сучасному педагогічному процесі не випадковим, а систематичною і цілеспрямованою справою.

Наголошено, що методологічну основу моделювання складають і обґрунтований набір принципів цілеспрямованості педагогічного процесу, системності, гуманізації, науковості, інтегративності, доступності, компетентності, професійного самовизначення, соціалізації, професійного саморозвитку, самоорганізації, конгруентності, емоційності навчання, співробітництва, індивідуалізації освітньої траєкторії.

Зазначено, що сучасні виклики економіки вимагають розвитку підприємницького потенціалу сучасної молодшої людини – майбутнього професіонала. Суспільство і держава формують соціальне замовлення на особистість учня, як професіонала здатного до розвитку, підприємливого, проактивного, що сприяє зростанню конкурентоспроможності економіки країни та створення інноваційних соціально-економічних і бізнес-проектів.

Акцентовано, що модель розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проектною діяльністю являє собою відображення впорядкованої сукупності дій, що сприяють розвитку підприємницької компетентності від неактивного до стартового і продуктивного рівнів. Вона представлена як цілісний процес взаємодії взаємопов'язаних компонентів: репродуктивного, конструктивно-творчого і результативного.

Висвітлено зміст роботи педагогів ЗП(ПТ)О в освітньому процесі, які поряд з ІКТ, мультимедіатехнологіями, активно застосовують game-технології. Game-технології використовують безліч різних інструментів в залежності від поставленого завдання: коучинг, Форсайт-сесії, ділові ігри, навчання дією, міні-тренінги тощо. Всі вони об'єднуються єдиним сценарієм і дозволяють реалізувати підприємницькі ідеї найбільш ефективним способом.

Наведено приклади роботи з розробки моделі розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проектною діяльністю, яка націлена на єдність теоретичної, практичної, виробничої і підприємницької підготовки.

Наголошено на важливості складової в розробці моделі розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проектною діяльністю, а саме: використання інноваційних технологій і інтеграційних курсів в освітньому процесі, організація проектною діяльністю учнів, залучення учнів до самостійної підприємницької діяльності в рамках створення малих учнівських підприємств, центрів молодіжного підприємництва.

Ключові слова: модель; метод моделювання; підприємницька компетентність; майбутній фахівець; проектна діяльність; педагогічні умови.

Постановка проблеми. З метою системного відтворення процесу розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проектною діяльністю на основі реалізації відповідних педагогічних умов використовували метод теоретичного моделювання. У загальному вигляді метод теоретичного моделювання можна визначити як «опосередковане вивчення соціальних об'єктів, у процесі якого вони відтворюються в допоміжній системі (моделі), при цьому заміщуючи в пізнавальному процесі оригінал і це дозволяє отримати нове знання про предмет дослідження» [1, с. 547].

Джерельною базою і теоретичним підґрунтям розроблення моделі розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проектною діяльністю слугують дослідження про моделювання процесу формування професійної компетентності (В. Болотов, В. Введенський, В. Серіков та ін.), визначення основних видів професійної компетентності (І. Зимня, Г. Селевко, Т. Шамова, В. Ягупов та ін.). Наукові праці про суть і методику моделювання як методу дослідження: В. Арнольд, В. Беспалько, В. Богобоящий, С. Гончаренко, В. Загвязинський, В. Краєвський, К. Курбанов, В. Лаврик, Є. Лодатко, А. Лопатєв, П. Палій, В. Полонський, В. Шмандій, В. Штоффа та ін.; положення про моделювання педагогічних систем: В. Курило, В. Лукашевич, В. Мелешко, Ю. Шапран, професійної освіти Н. Зимогляд, Д. Мещанінов, М. Анісімов,

розвитку підприємницьких якостей майбутніх фахівців: Г. Матукова, а також підготовки учнівської молоді ЗП(ПТ)О до підприємницької діяльності С. Алексеєва, Л. Базиль, В. Байдулін, Л. Єршова, Д. Закатнов, Л. Капченко, В. Орлов, Г. Сохацька, М. Ткаченко.

Складність, невичерпність, нескінченність об'єкта педагогічного дослідження змушує для проникнення в його суть, в його внутрішню структуру і динаміку шукати більш прості аналоги для дослідження. Простіший за структурою і доступний вивченню об'єкт стає моделлю більш складного об'єкта, іменованого прототипом (оригіналом). Відкривається можливість перенесення інформації, добутої при використанні моделі, за аналогією на прототип. У цьому сутність одного з методів теоретичного рівня – методу моделювання [2, с. 136-137]. Отже, значущість моделювання у розв'язанні наукової проблеми розвитку підприємницької компетентності зумовлюється виявленням істотних ознак і закономірностей складного педагогічного процесу у спрощеній формі і створенні відповідних умов для його подальшої оптимізації й удосконалення [3, с. 141].

Сформульована мета, вимагає постановки завдань для її досягнення. Такими в моделі є: виділення структурних компонент підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності: комунікативного, аналітичного, когнітивного, діяльнісного та уявлення процесу їх формування. Як правило, зазначена постановка завдань, обумовлена тим, що підприємницька компетентність формується покомпонентно і засобами всіх дисциплін навчального плану. І якщо сформовані її компоненти на достатньо високому рівні, то можна стверджувати про сформованість підприємницької компетентності в цілому.

Розкриття поняття «педагогічне моделювання» необхідно почати з визначення терміна «модель». Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому і зпримітивізованому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [4].

Неможливо уявити, як людство в своїй діяльності (науковій, освітній, технологічній, художній) зможе обійтися без моделей навколишнього світу. Суворі й точні правила побудови моделей сформулювати дуже складно, проте до XXI століття людство накопичило багатий досвід моделювання та використання різних об'єктів і процесів.

Процес створення моделей безперервний так само, як і процес розвитку наук. Наочні моделі часто використовуються під час навчання. Моделі допомагають учнівській молоді візуально уявити об'єкти і процеси, недоступні для безпосереднього сприйняття. Умовно моделі можна поділити на три види: фізичні (які мають природу, схожу з оригіналом); матеріально-математичні (їх фізична природа відрізняється від прототипу, але можливо математичний опис поведінки оригіналу); логікосеміотичні (конструюються зі спеціальних знаків, символів і структурних схем) [5]. Між названими типами моделей немає жорстких кордонів. Педагогічні моделі, в основному, входять у другу і третю групу перерахованих видів.

Далі слід зупинитися на понятті «моделювання», що представляє собою процес створення, дослідження і використання моделей. Для створення моделей людина використовує два типи «матеріалів» – засоби самої свідомості і засоби навколишнього матеріального світу, саме тому моделі діляться на абстрактні (ідеальні) і предметні (реальні, речові). Форми моделювання різноманітні й залежать від використовуваних моделей і сфери їх застосування. За характером моделей традиційно виділяється предметне і знакове (інформаційне) моделювання [6].

У педагогічного моделювання є «термін-партнер» – проєктування. У деяких публікаціях ці терміни використовуються як зіставні і підмінюють один одного, тобто є, де це допустимо, синонімами [7]. Слово «проєкт» має кілька значень, і майже всі вони мають відношення до педагогіки. По-перше, проєкт – це попередній (гаданий) текст будь-якого документа. По-друге, проєкт розуміють як деяку акцію, сукупність заходів, об'єднаних однією програмою в організаційну форму цілеспрямованої діяльності. Роботу фахівців в таких проєктах не називають проєктуванням. У цьому сенсі в навчанні застосовується термін «проєкт як форма дослідницької діяльності учнів». І третє значення проєкту – діяльність зі створення (вироблення, планування, конструювання) будь-якої системи, об'єкта або моделі [8].

Проте, вважаємо за доцільне продовження аналогічних досліджень. Зауважимо, що збільшення кількості праць, присвячених проблемам педагогічного моделювання та моделі розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності, свідчить про пильну увагу вчених до цього питання.

Мета статті полягає в проєктуванні моделі розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проє-

ктної діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модель розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проектно-діяльності розроблена на основі «моделі формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ре-

сторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах», яка була створена українським дослідником М.В. Ткаченком [3, с. 144]. Коротко прокоментуємо змістове наповнення кожного з блоків моделі розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проектно-діяльності (рис 1).

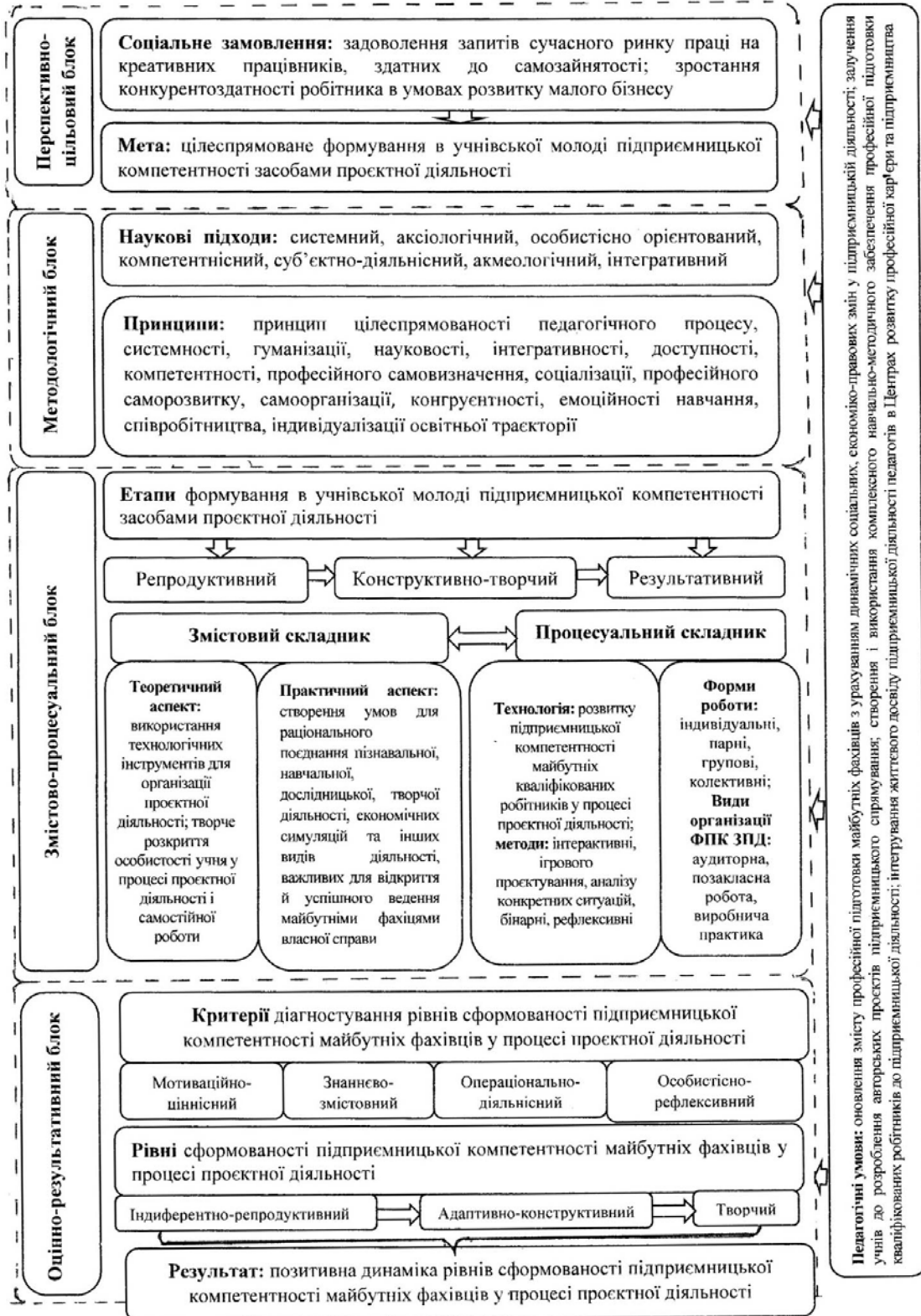


Рис. 1. Модель розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проектно-діяльності

Перспективно-цільовий блок – відображає мету і завдання підготовки майбутніх фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти до підприємницької діяльності. Глобальна ринкова система продукує глобальну конкурентність. Підприємницька спрямованість професійної освіти майбутнього фахівця може стати ресурсом створення як локально змодельованих, навчальних, так і соціально-економічних проєктів масштабного, міжкультурного характеру. Освіту важливо розглядати як освіту професійного світогляду паралельно з розвитком особистості (С.І. Гесен).

Відтак результатом такої освітньої підготовки майбутніх фахівців закладів професійної (професійно-технічної) освіти є: освоєння здатності до продуктивної взаємодії в команді підприємницького проєкту; вміння будувати відносини з клієнтами в процесі проєктування; організаційна активність у відносинах з клієнтом; навички вибудовування відповідності результатів підприємницького проєкту соціальним вимогам; здатність до досягнення і оцінки результатів власної діяльності; вміння ставити питання про відповідність заздалегідь наміченим-отриманим результатам підприємницького проєкту, і вміння правильно відповідати на поставлені запитання [9].

Мету моделі позиціоновано в такому формулюванні: цілеспрямоване формування в учнівської молоді підприємницької компетентності засобами проєктної діяльності на основі вміння грамотно і ефективно розпоряджатися всіма видами ресурсів, які є в його розпорядженні (матеріальними, фінансовими, людськими, інформаційними і тимчасовими). Крім того, найважливішими складовими успіху підприємця є компетентність в питаннях економіки і гнучкість мислення. Розвиток підприємливості формується на вроджених задатках, які включають в себе такі основні характеристики особистості: особливе ставлення до чужої (і своєї) власності; здатність створювати найбільш оригінальні господарські комбінації сил і засобів, які дають найвищий дохід в будь-яких соціально-економічних умовах; безперервна енергійність мислення і дій, почуття часу; здатність діяти в умовах невизначеності, йти на розумний ризик, приймати рішення під свою економічну і соціальну відповідальність; ефективна комунікабельність. Головне в підприємстві – інноваційна діяльність. Здійснення підприємницької діяльності в сучасних ринкових умовах передбачає вміння нестандартно мислити, проявляти наполегливість у вирішенні складних питань, не боятися брати на себе відповідальність.

Досягнення поставленої мети передбачає організацію діяльності учнів з придбання теоретичних знань і засвоєння практичних навичок підприємницької діяльності під час якої заняття і заходи, де домінує педагог, замінені на активні, командні форми роботи: робота в парах, групах, дискусії, довірчі бесіди, мозкові штурми, колективні обговорення, рольові і ділові ігри, проєкти. Педагогам довелося відмовитися від звичних для них монологів і освоїти нову позицію співробітництва у взаємодії з суб'єктами освітньої діяльності. Активізувалася педагогічна підтримка отримання учнями досвіду проєктної діяльності, досвіду роботи в команді. У процесі організації навчальних занять, які сприятимуть розвитку підприємницьких компетенцій, підприємницької компетентності змінюються педагогічні цілі, які тепер спрямовані на створення умов, що сприяють отриманню не так самого освітнього результату, скільки усвідомлення процесу навчання, в якому відбувається саморозвиток особистості учня. Забезпечивши підтримку самовизначення і самореалізації особистості учня, йде орієнтація не на готові знання і моделі поведінки, а на вибір з безлічі їх варіантів. Педагог при цьому виступає в ролі організатора, помічника і координатора спільної діяльності.

У *методологічному блоці* презентовано актуальні наукові підходи й основні принципи навчання майбутніх фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Використовуючи моделювання в якості дослідницького інструменту для вивчення різних аспектів і властивостей освітнього процесу, наведемо приклад процесу проєктування педагогічної моделі розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проєктної діяльності, побудованої в рамках системного, компетентнісного, особистісно-орієнтовного, суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного та інтегративного підходів до навчання.

Методологічний компонент проєктованої моделі показує основні підходи до навчання, використані при її реалізації, а також принципи навчання, відповідно до якими організовується процес навчання.

У педагогічній літературі поняття «підхід» використовується як сукупність ідей, методів, що лежать в основі рішення проблеми. *Системний підхід* є однією з методологічних складових дослідження будь-яких систем управління. При цьому досліджуваний об'єкт розглядається як складна відкрита керована, динамічна система з цілеспрямованою дією. Системний підхід в освіті означає, що самостійні компоненти

педагогічної системи розглядаються у взаємозв'язку з іншими її елементами: цілі навчання, педагог і учень як суб'єкти освітнього процесу, методи, форми і засоби педагогічного процесу. У розглянутому прикладі системний підхід представлений сукупністю самостійних, взаємопов'язаних компонентів педагогічного процесу – методологічного, змістовного, операційно-діяльнісного, результативно-діагностичного, що забезпечують розвиток підприємницької компетентності.

Компетентнісний підхід, на думку В. І. Байденко, передбачає, що учень опановує окремими один від одного знаннями та вміннями в комплексі, при цьому цілі освіти є найбільш наближеними до ситуацій професійної сфери. З позиції автора, компетентнісний підхід не заперечує традиційного, а поглиблює, розширює і доповнює його, оскільки передбачає орієнтацію на формування поряд з професійними ЗУ-Нами, які тлумачаться як володіння професійними технологіями, ще й розвиток в учнів здібностей, які затребувані сучасним ринком праці. Також компетентнісний підхід, будучи орієнтованим, насамперед, на нове бачення цілей та оцінку результатів професійної освіти, висуває свої вимоги і до інших компонентів освітнього процесу – змісту, педагогічних технологій, засобів контролю і оцінки.

Суб'єктно-діяльнісний підхід орієнтований на формування системи професійних практичних умінь, по відношенню до яких навчальна інформація виступає інструментом, забезпечує можливість якісно виконувати професійну діяльність. Основи діяльнісного підходу в психології закладені А. Н. Леонтьєвим. Він виходив з відмінностей зовнішньої і внутрішньої діяльності. Перша складається зі специфічних для людини дій з реальними предметами, що здійснюються при рухах рук, ніг, паальців. Друга відбувається за допомогою розумових дій, де людина оперує з ідеальними моделями, образами предметів, уявленнями про предмети. Діяльність розглядається як засіб становлення і розвитку суб'єктності учня. Суб'єктно-діяльнісний підхід може реалізуватися за допомогою активізації діяльності учнів як в аудиторній, так і в позааудиторній самостійній освітній діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід ставить одним з головних цілей технологій навчання практичний результат, на який спрямований процес навчання. Як правило, особистісно-орієнтований підхід реалізується за допомогою створення портфоліо учнів.

Аксіологічний підхід органічно притаманний сучасній педагогіці, в якій вихова-

нець розглядається як вища цінність суспільства. У зв'язку з цим, аксіологія може розглядатися як методологічна основа освіти і сучасної педагогіки. У розвиток педагогічної аксіології значний внесок внесли праці Б.М. Бім-Бада, Б.С. Брушлинського, Б.І. Додонова, Б.Г. Кузнєцова, Н.Д. Никандрова, В.О. Сластьоніна, В.М. Розіна, М.Н. Фішера, П.Г. Щедровицького та ін.

Знання, які не перетворені зусиллями педагогів в цінності і не освоєні учнем саме як цінності, легко забуваються і ніколи не стають сенсоутворювальним чинником. Педагогічна аксіологія, в значній мірі, змінює характер взаємодії педагога з учнем. У центрі уваги виявляються не просто знання, вміння, навички або формування якихось звичок в учня, а цілий комплекс життєво важливих цінностей, формування у нього потреби привласнювати їх, жити ними. Професійна школа починає безпосередньо вчити вихованця вмінню впевнено орієнтуватися в навколишньому світі, досконало розрізняти якісну, ціннісну його неоднорідність. Ступінь розвитку в учня такого вміння стає одним з найважливіших показників рівня його вихованості.

Сучасний фахівець повинен бути освіченим, моральним, мобільним, відповідальним, відрізнитися здатністю до співпраці, творчості, використовувати *інтегративний підхід* в діяльності. Інтеграція є одним із значущих інноваційних явищ в освіті. Інтегративний підхід – це позиція дослідження, відповідно до якої освіта розглядається як процес і результат педагогічної інтеграції (міжпредметної, внутрішньопредметної, міжособистісної, внутрішньоособистісної) [10, с. 44-45].

Інтегративний підхід у педагогіці вчені трактують по-різному. І.О. Зимняя, Є.В. Земцова визначають *інтегративний підхід* як «цілісне уявлення сукупності об'єктів, явищ, процесів, що об'єднуються спільністю як мінімум однієї з характеристик, в результаті чого створюється його нова якість» [11, с. 17]; дещо інша позиція у В.М. Лопаткіна, він вважає, що *інтегративний підхід* – засіб, який забезпечує «цілісність картини світу; сприяє розвитку здібностей людини до системного мислення при вирішенні теоретичних і практичних завдань» [12, с. 162].

Основними принципами інтегративного підходу при вивченні педагогічних дисциплін є: принцип суб'єктності, культури відповідності, креативності, орієнтації на громадянсько-патріотичні цінності та ціннісні відносини, синергії, самоосвіти, діалогу культур, варіативності у виборі засобів взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, діалогізації, зворотного зв'язку.

Рішення проблеми розвитку підприємницької компетентності також може бути реалізовано за допомогою залучення учнів до самостійної підприємницької діяльності в рамках створення малих учнівських підприємств, центрів молодіжного підприємництва. Така форма навчання дає учням можливість набути навичок працевлаштування, організації та управління організацією, планування, прогнозування, роботи в команді. Даний вид роботи дає набагато більше перспектив і можливостей для учнів, ніж семінари, практичні заняття та ділові ігри.

Загальними принципами розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності визначаємо такі: гуманізації («олюднення»), гуманітаризації (переорієнтації на людину) й демократизації; науковості; доступності й рівності умов розвитку кожного учня; фундаменталізації; індивідуалізації й диференціації; наступності й неперервності; гнучкості, прогнозованості й розвивального характеру; інтегративності (інтеграції професійної освіти, науки, мистецтва і виробництва); інтердисциплінарності, надпредметності; професійно-економічної спрямованості, свідомості та творчої активності; стандартизації умов навчання; територіальної, професійної, кваліфікаційної мобільності; полікультурності; економізації; екологізації; естетизації; регіоналізації; випереджувальному характерові професійної підготовки (освіти); систематичності та технологічної послідовності в освоєнні навчального матеріалу; єдності професійного навчання та виховання; єдності теорії з виробництвом у професійному розвитку особистості тощо [13, с. 20].

Доцільно звернути увагу на змістово-процесуальний блок, який представлено процесуальним складником, а саме: технологією розвитку підприємницької компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі проектної діяльності. Вона «передбачає систему поетапних педагогічних дій з навчання, виховання й розвитку особистості, спрямовану на використання форм, методів, прийомів проектної діяльності для гарантованого розвитку у майбутніх фахівців якостей, умінь і навичок, необхідних для відкриття й успішного ведення власної справи» [14, с. 24]. Більш детально про особливості використання цієї педагогічної технології під час модернізації професійної освіти, критерії ефективності її реалізації тощо читайте у електронному журналі «Професійна педагогіка» № 1 (22) за 2021 рік [14, с. 23-31].

Оцінно-результативний блок моделі розвитку підприємницької компетентності

майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності презентований мотиваційно-ціннісним, знаннево-змістовним, операційно-діяльнісним, особистісно-рефлексивним критеріями, за показниками яких визначаємо рівні сформованості досліджуваного утворення (індиферентно-репродуктивний, адаптивно-конструктивний, творчий).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, сенсоутворювальним структурним компонентом даної моделі є реалізація соціального замовлення на компетентних фахівців. Іншими словами, в практиці професійного навчання необхідно використовувати такі технології навчання (проектні), завдяки яким, учні більшою мірою оволодіють тими якостями, які будуть затребувані роботодавцем. Результатом навчання має бути готовність випускника до реалізації сформованої підприємницької компетентності.

Таким чином, ми зробили спробу розглянути процес розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності з використанням методу моделювання як основи педагогічного дослідження.

Список бібліографічних посилань

1. Философия: Энциклопедический словарь. [Под ред. А.А. Ивина]. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2005. 208 с.
3. Ткаченко М.В. Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 347 с.
4. Бешенков С.А. Моделирование и формализация: метод. пособие. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. 336 с.
5. Лодатко Е.А. Моделирование педагогических систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.
6. Богатырев А.И., Устинова И.М. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность). *Publishing house Education and Science s.r.o.* URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001. 366 с.
8. Бедерханова В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учеб. пособие. Краснодар, 2000. 54 с.
9. Алексеева С. В., Базиль Л. О., Гриценко І. А., Єршова Л. М., Закатнов Д. О., Орлов В. Ф., Сохачька Г. В. Підготовка майбутніх кваліфікованих кадрів до підприємницької діяльності в умовах розвитку малого бізнесу: теорія і практика: монографія. Житомир: Полісся, 2020. 237 с. URL: <https://ivet.edu.ua/repozytarii/produktysii-ndr/321-ndr-teoretychni-i-metodychni-osnovy-pidhotovky-maibutnikh-kvalifikovanykh-kadriv-dopriyemnytskoi-diiialnosti-v-umovakh-rozvytku-maloho-biznesu-2019-2021>

10. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурин Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе ВУЗа. *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 5.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26857> (дата обращения: 23.03.2021).
11. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально- профессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня*, 2008. № 5. С. 14–19.
12. Лопаткин В.М. Интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования: монография. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. 162 с.
13. Гриценко И.А. Організація виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю: метод. реком. Київ: КВ ПТУ, 2006. 144 с.
14. Hrytsenok I. Pedagogical technology of entrepreneurial competence development of future qualified personnel in the project activity process. *Professional Pedagogics*, 2021. 1(22): 23–31. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.23-31>.

References

1. Philosophy: Encyclopedic Dictionary (2004). [In A.A. Ivin (Ed.)]. Moscow: Gardariki. 1072 p. [in Rus.].
2. Zagvyazinsky, V.I., Atakhanov, R. (2005). Methodology and methods of psychological and pedagogical research: textbook for students of higher ped. educat. university. 2nd ed., stereotyp. Moscow: Academy. 208 p. [in Rus.].
3. Tkachenko, M.V. (2018). Formation of entrepreneurial competence of future specialists of restaurant economy in vocational schools: Theses of Dissertation in Pedagogy. Kyiv. 347 p. [in Ukr.].
4. Beshenkov, S.A. (2002). Modeling and formalization: a method. allowance. Moscow: BINOM. Laboratory of Knowledge. 336 p. [in Rus.].
5. Lodatko, E.A. (2010). Modeling of pedagogical systems and processes: monograph. Slavyansk: SSPU. 148 p. [in Ukr.].
6. Bogatyrev, A.I., Ustinova, I.M. Theoretical foundations of pedagogical modeling (essence and effectiveness). *Publishing house Education and Science s.r.o.* Retrieved from http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm [in Rus.].
7. Yasvin, V.A. (2001). Educational environment: from modeling to design. 2nd ed., Corrected. and ext. Moscow: Smysl. 366 p. [in Rus.].
8. Bederkhanova, V.P. (2000) Pedagogical design in innovative activity: textbook. Krasnodar. 54 p. [in Rus.].
9. Alekseeva, S.V., Basil, L.O., Gritsenok, I.A., Ershova, L.M., Zakatnov, D.O., Orlov, V.F., Sokhatskaya, G.V. (2020). Training of future qualified personnel for entrepreneurial activity in the conditions of small business development: theory and practice: monograph. Zhytomyr: Polissya. 237 p. Retrieved from <https://ivet.edu.ua/repozytarii/produktysii-ndr/321-ndr-teoretychni-i-metodychni-osnovy-pidhotovky-maibutnikh-kvalifikovanykh-kadriv-dopidpriemnytskoi-dialnosti-v-umovakh-small-business-2019-2021> [in Ukr.].
10. Grevtseva, G.Y., Tsiulina, M.V., Bolodurina, E.A., Bannikov, M.I. (2017). An integrative approach in the educational process of the university. *Modern problems of science and education*, 5. Retrieved 23.03.2021, from <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26857> [in Rus.].
11. Zimnyaya, I.A., Zemtsova, E.V. (2008). An integrative approach to assessing the unified socio-professional competence of university graduates. *Higher education today*, 5: 14–19 [in Rus.].
12. Lopatkin, V.M. (2000). Integration processes in the regional system of pedagogical education: monograph. Barnaul: Publishing house BSPU. 162 p. [in Rus.].
13. Hrytsenok, I.A. (2006). Organization of industrial training of students of vocational schools of sewing profile: methodical recommendations. Kyiv: KV PTU. 144 p. [in Ukr.].
14. Hrytsenok, I. (2021). Pedagogical technology of entrepreneurial competence development of future qualified personnel in the project activity process. *Professional Pedagogics*, 1(22): 23–31. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.23-31>.

HRYTSENOK Inna

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Senior Researcher of the Laboratory of Professional Careers, Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

MODEL OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PROJECT ACTIVITY PROCESS

Summary. The issue that the value maturity of the teacher determines the effectiveness of interaction with students in the development of the values they need, the desire or unwillingness to follow the example of the teacher, purposefully work on themselves. Management of the efforts and capabilities of students remains in the hands of a mentor, properly oriented in axiological terms. And this should become in the modern pedagogical process not accidental, but a systematic and purposeful affair.

It is emphasized that the methodological basis of modeling is a reasonable set of principles of purposeful pedagogical process, systematization, humanization, science, integrativeness, accessibility, competence, professional self-determination, socialization, professional self-development, self-organization, congruence, emotional learning, cooperation, cooperation, education, individuality.

It is noted that the current challenges of the economy require the development of entrepreneurial potential of the modern young man – the future professional. Society and the state form a social order for the student's personality as a professional capable of development, enterprising,

proactive, which contributes to the competitiveness of the country's economy and the creation of innovative socio-economic and business projects.

It is emphasized that the model of development of entrepreneurial competence of future specialists in the process of project activity is a reflection of an orderly set of actions that contribute to the development of entrepreneurial competence from inactive to start-up and productive levels. It is presented as a holistic process of interaction of interconnected components: reproductive, constructive and creative.

The content of the work of teachers of FE (PT) O in the educational process is highlighted, who, along with ICT, multimedia technologies, actively use game-technologies. Game-technologies use many different tools depending on the task: coaching, foresight sessions, business games, action learning, mini-trainings, etc. All of them are combined in a single scenario and allow you to implement business ideas in the most effective way.

Examples of work on the development of a model for the development of entrepreneurial competence of future professionals in the process of project activities, which

aims at the unity of theoretical, practical, industrial and entrepreneurial training.

Emphasis is placed on the importance of the component in developing a model of development of entrepreneurial competence of future professionals in the project process, namely: the use of innovative technologies and integration courses in the educational process, organization of project activities of students, involvement of stu-

dents in independent business activities. entrepreneurship.

Keywords: model; modeling method; entrepreneurial competence; future specialist; project activity; pedagogical conditions.

Одержано редакцією: 15.07. 2021
Прийнято до публікації: 06.08. 2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-3-148-158

ORCID 0000-0002-2245-7584

ЕРКИБАЕВА Гульфаруз Гинаятовна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Мировых языков,
Международный казахско-турецкий университет имени Х.А.Ясави,
e-mail: professor-erkibaeva@mail.ru

УДК 37.016.091.33-027.22-028.15:811.161.1'373.422(045)

РАЗРАБОТКА БЛОКОВ, СХЕМ, ТАБЛИЦ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНТОНИМОВ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Разработаны блоки, схемы, таблицы для использования при изучении антонимов. Показано, как они могут применяться на занятиях дисциплины «Русский язык II».

Ключевые слова: блоки; схемы; таблицы; компетентностный подход; здоровьесберегающие технологии.

Постановка проблемы. Знания, умения и навыки, приобретенные обучающимися, степень успеваемости зависит от многих факторов – психолого-педагогических, социальных, а также экономических. К экономическому относится оснащение кабинетов ТСО и ИКТ, учебники, хрестоматии, словари, справочники, учебные и наглядные пособия.

Без наглядных пособий в преподавании любого предмета невозможно организовать учебный процесс. Они призваны реализовывать один из важнейших принципов педагогики и дидактики – принцип наглядности. К наглядности относят иллюстрации, схемы, карты и т.д. Использование различных наглядных пособий активизирует внимание студентов, повышает их интерес к учебе. Благодаря наглядным пособиям, а именно схемам, материал усваивается и запоминается лучше, тем самым возрастает степень успеваемости, результаты обучения улучшаются.

Цель. С помощью разработки структурно-логических схем, таблиц дисциплины, что позволяет наглядно представить всю дисциплину в целом в самом начале ее изучения, показать студентам всю логику дисциплины, ее место в специальности, взаимосвязи внутри дисциплины и междисциплинарные связи. Все это позволяет реализовать основной дидактический принцип развивающего обучения, обеспечить системность знаний у обучающихся,

как внутри отдельной дисциплины, так и между отдельными дисциплинами внутри одной специальности.

Проблемы использования наглядности были рассмотрены в следующих работах: «Логический анализ содержания учебников как основа для выбора оптимальных форм и методов обучения» [1]. «Проблемно-поисковая деятельность на наглядно-образной основе как средство развития познавательной активности учащихся» [2], «Наглядность как принцип обучения» [3], «Проблема наглядного обучения в педагогическом опыте Н.Ф. Бунакова и П.Ф. Каптерова» [4], «Наглядные методы обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений» [5], «Развивающая наглядность» [6], «Современные наглядные средства в учебном процессе» [7].

Как отмечает А.С. Гиль, наглядные пособия позволяют лучше понять, осознать, пропустить материал через себя [7].

Объектом нашей статьи является условно-графическая наглядность, поэтому мы остановимся именно на этом виде наглядности.

Проблемы условно-графической наглядности нашли отражение в трудах: Л.И. Анцифорова [8], В.В. Давыдова [9], М.М. Беляковой [10], М.В. Коротковой [11], В.В. Лузанова [12].

Так, В.В. Лузанов отмечал: «Разработка структурно-логической схемы дисциплины позволяет наглядно представить всю дисциплину в целом в самом начале ее изучения, показать студентам всю логику дисциплины, ее место в специальности, взаимосвязи внутри дисциплины и междисциплинарные связи» [12, 19].

М.М. Белякова доказывает целесообразность структурно-логических схем: «Оптимальность и достоинства структурно-

логических схем неоспоримы: «Зрительное восприятие структурно-логических схем намного эффективнее за счёт чёткой структуры смыслового содержания темы, которое преподносится с учетом законов логики: анализа, синтеза, сравнения, суждения» [10, с. 94].

В своей работе мы используем структурно-логические схемы.

Методы исследования. Автора статьи давно (с момента работы в школе – 52 года) занимала проблема эффективности проведения уроков русского языка. В 80-е годы, когда появились труды В.Ф. Шаталова, который создал методику опорных сигналов, разработала опорные сигналы для уроков русского языка [13].

Метод В.Ф. Шаталова опирается на то, что необычное и оригинальное гораздо лучше запоминается, это свойство человеческой психики и мышления. В.Ф. Шаталов пишет: «Компактные, необычные опорные сигналы, вызывая живой интерес учащихся, побуждают их к активному труду, к поиску, обостряют внимание ко всем проблемам, которые оказываются в поле их активного восприятия» [14, с. 160].

Кроме метода В.Ф. Шаталова автора привлекла модульная технология П.А. Юцявичене [15], М.М. Жанпеисовой [16, с. 14–25], где также применяются схемы.

Следующие работы автора: «Опорные сигналы при изучении прямой и косвенной речи», «Опорные схемы к словарным статьям словарей русского и казахского языков», «Технология модульного обучения на уроках русского языка», «Использование технологии модульного обучения на уроках русского языка», «Методика использования технологии В.Ф. Шаталова на уроке русского языка» были посвящены разработке схем по В.Ф. Шаталову и М.М. Жанпеисовой [17–21].

Научная новизна результатов исследования. Вопрос об использовании схем и таблиц при изучении дисциплины «Русский язык II» исследован пока недостаточно. И хотя проблеме использования схем и таблиц на уроках русского языка уделяется довольно много внимания в теоретических трудах, она, в сущности, еще по-настоящему не разработана.

Отсутствует методика использования структурно-логических схем при изучении темы «Антонимическая парадигма».

По структурно-логической схеме можно легко увидеть, где находится данная тема, раздел в общей картине дисциплины, что мы уже успели изучить, а что будем изучать на следующем занятии. Цели каждого занятия студенты способны ставить само-

стоятельно, что будет мотивировать их к осознанному освоению на занятиях теоретического материала дисциплины и последующему выполнению практических заданий для закрепления изученного теоретического материала.

Структурно-логические схемы содержат ту часть информации, которая является звеном остального и способна это остальное вытянуть за собой. Эти схемы ориентированы на зрительную память: информация, заложенная в схемах прочно закрепится студентом, и затем при вспоминании вызовет цепь информационных посылок, которая в нем спрятана, что, в конечном счете, будет способствовать повышению качества знаний.

Таблицы также относятся к средствам реализации принципа наглядности.

Таблицы учебные – наглядные пособия, содержащие цифры, тексты или графические изображения, иллюстрирующие темы и разделы учебных предметов. Различают таблицы: иллюстративные, графические, цифровые, текстовые и смешанные. Мы использовали текстовые таблицы, которые отличаются преобладанием текстового материала. По основному назначению таблицы условно можно подразделить на познавательные, инструктивные, справочные и тренировочные (для упражнений).

Познавательные таблицы содержат преимущественно новые сведения или материал углубляющий и дополняющие имеющиеся у учащихся знания.

Решение проблемы. Обзор и анализ научной литературы выявил, что авторы, указанные в исследовании единодушны в полезности и необходимости использования схем и таблиц в учебном процессе вуза. Предложенные и разработанные специалистами типы и виды работ со схемами и таблицами в вузе научно обоснованы, убедительны. Однако ни одна методика не является универсальной. Каждый контингент, вуз, группа требуют своей методики, интерпретации, так как образ мышления, восприятие мира специфичны. Поэтому использование схем и таблиц при изучении дисциплины «Русский язык II» на 2-м курсе специальности «Русский язык и литература» требует своего научного обоснования, разработки своей методики, а именно, использования схем и таблиц при изучении дисциплины «Русский язык II».

Автор опубликовал 2 статьи в этом направлении: «Методика использования схем и таблиц при изучении омонимов» [22], «Схемы и таблицы по учебной дисциплине как средства повышения качества знаний» [23].

Будущих преподавателей мы готовим к работе в школе, поэтому при обучении стараемся особое внимание уделять актуальным проблемам современного образования. То есть прививаем навыки использования инновационных технологий, прививаем навыки работы по обновленной системе образования.

Переход на обновление содержания образования предъявляет новые требования к работе в рамках компетентностного подхода к образованию, обеспечение педагогов здоровьесберегающими технологиями, формирование готовности работать в условиях возросшей индивидуализации образовательного процесса. Обновление содер-

жания образования предполагает изменение планов занятий: *краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные*, которые даются в таблице.

Изменились формы оценивания: *критериальное, формитивное и суммативное*. Поэтому на занятиях мы используем шаблоны планов, которые применяются в школах.

Предлагаем пример плана лекционного занятия на 2-ом курсе по дисциплине «Русский язык II» на тему «Антонимическая парадигма» в виде таблицы, как принято по обновленной системе обучения.

План занятия

Дата: 11.10 2021	Имя преподавателя: Еркибаева Г.Г.	
Группы: ФРА-921 (А), ФРА -921 (Б)	Количество присутствующих: 40	отсутствующих: нет
Тема занятия	«Антонимическая парадигма»	
Цели обучения, преследуемые на данном занятии	<ol style="list-style-type: none"> 1. Дать понятие об антонимах 2. Рассказать о принципах классификации и типах антонимов 3. Рассмотреть семантические группы антонимов. 4. Объяснить термин <i>градуальность</i>. 5. Дать понятие о конверсивах. 6. Выявить стилистическую роль антонимов 	
Цели занятия	Научить студентов выступать перед аудиторией, привить умения создавать проблемные ситуации, готовить к профессии учителя.	
Предварительные знания	Студенты будут использовать навыки создания устного высказывания, оценивания высказывания, составление плана урока по обновленной программе	
План		
Этапы занятия	Запланированная деятельность	Ресурсы
Начало занятия 5 минут	Преподаватель проверяет готовность студентов к занятию, повторяя пройденный материал и создавая проблемную ситуацию. Знакомит их с целями занятия, объясняет, как они связаны с темой. Выбирают экспертов. Экспертам выдается лист наблюдения за выступающими студентами, в котором они должны будут оценить действия наблюдаемого по параметрам:	Лист наблюдения
5 минут 30 минут	<ol style="list-style-type: none"> 1. Соблюдение орфоэпических норм. 2. Аргументированность (подкрепляет свои мысли аргументами). 3. Коммуникативные способности (создание проблемной ситуации). 4. Применение средств обучения Экспертам рекомендуется подкрепить свои оценки комментарием.	слайды
Середина занятия	Выступление преподавателя Выступление спикеров <ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие антонимов 2. Принципы классификации и типы антонимов 3. Семантические группы антонимов 4. Термин <i>градуальность</i> 5. Понятие о конверсивах 6. Стилистическая роль антонимов 	
6 минут 3 минуты	Выступление экспертов Выводы по теме	Лист наблюдения
Конец занятия 1 минута	Рефлексия «Лист самооценки» (дается после таблицы)	Самооценка

Предлагаем план-конспект лекции.

ЛЕКЦИОННОЕ ЗАНЯТИЕ №6

Тема. АНТОНИМИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА.

Цель:

1. Дать понятие об антонимах
2. Рассказать о принципах классификации типах антонимов
3. Рассмотреть семантические группы антонимов.
4. Объяснить термин *градуальность*.
5. Дать понятие о конверсивах.
6. Выявить стилистическую роль антонимов

Содержание занятия

1. Понятие антонимов
2. Принципы классификации и типы антонимов
3. Семантические группы антонимов
4. Термин *градуальность*
5. Понятие о конверсивах
6. Стилистическая роль антонимов

Методы и приемы обучения: беседа, лекция, блоки, схемы, таблицы, презентация

Краткое содержание лекции

1. Выступление преподавателя.

Дисциплина «Русский язык II» может быть представлена в 4-х блоках, так как дисциплина представлена 4-мя модулями.

Блок А. – Лексикология как раздел языкознания

Блок Б. – Историческое формирование лексики русского языка

Блок В. – Фразеология. Фразеологические единицы русского языка.

Блок Г. – Лексикография.

Рассмотрим Блок А. – Лексикология как раздел языкознания. Представим этот блок в виде схемы №1.



Схема №1. Лексикология как раздел языкознания

В блок А входят такие разделы:

- А I- Разделы лексикологии,
- А I а - Аспекты изучения лексики,
- А II - Лексическая семантика,
- А II л-с - Лексико-семантическая парадигматика, А II а - Антонимическая парадигма.
- А II оОП - Омонимическая парадигма,
- А II с - Синонимическая парадигма.
- А III - Паронимия и паронимазия.

Так как тема нашей лекции «Антонимическая парадигма», мы остановимся на блоке А II - Лексическая семантика, которая представлена следующей схемой:



Схема №2. Лексическая семантика

В Блоке А II - Лексическая семантика - А II с - Синонимическая парадигма. А III - Паронимия и паронимазия.

А II л-с - Лексико-семантическая парадигматика,

А II а - Антонимическая парадигма.

А II оОП - Омниимическая парадигма,

А II а - Антонимическая парадигма представлена схемой №3.



Схема №3. Антонимическая парадигма

То есть, в Блоке А II а - Антонимическая парадигма - рассматриваются темы:

1. Понятие антонимов
2. Принципы классификации и типы антонимов
3. Семантические группы антонимов

4. Термин *градуальность*
5. Понятие о конверсивах
6. Стилистическая роль антонимов

2. Выступление спикеров.

1-й спикер. Понятие антонимов. Антонимами называют слова, которые имеют

разное значение, чаще всего полярное, классический пример антонима: «высокий», «короткий». Именно эти части речи, как и любые другие слова способны обогатить и украсить речь человека. К ним относятся слова, которые имеют различное написание наравне различным звучанием, и которые имеют прямо противоположные значения.

Антонимы можно подобрать к большинству слов русского языка, кроме числительных, собственных имен и местоимений. В основе пар антонимов всегда лежит общий признак или характеристика – пространственная, временная либо качественная. Примеры: *много – мало, день – ночь, далекий – близкий*.

Характерную особенность современных исследований лексической семантики составляет возросший интерес к проблемам антонимии, привлекающей к себе внимание очень широкого круга исследователей.

Имеется немало ценных научно-методических работ, посвященных изучению общих и частных вопросов антонимии. Наиболее значительные проблемы антонимии были подняты в публикациях Л.А. Введенской, Л.А. Новикова, В.А. Ивановой, Ю.Д. Апресяна, М.Р. Львова, Е.Н. Миллера. Значительный вклад в изучение различных вопросов антонимии внесли А.А. Киреев, В.Н. Комисаров, Э.И. Родичева, Н.Л. Соколова, А.А. Уфимцева, Н.М. Шанский и другие.

Большинство антонимов характеризуют качества (*прямой – кривой, умный – глупый*); не мало и таких, которые указывают на пространственные и временные отношения (*большой – маленький*); меньше антонимических пар с количественным значением (*многие – немногие; единственный – многочисленный*). Встречаются противоположные наименования действий, состояний (*плакать – смеяться, радоваться – горевать*), но таких немного.

На сегодняшний день существует множество определений понятия антоним. Так, Л.А. Бугровский под антонимией понимает «не простое противопоставление, которое может быть выражено прибавлением отрицания (*красивый – некрасивый*), а противопоставление, допускающее это значение, выраженное различными корнями (*громкий – тихий*). Антонимы относятся к выражению качеств, при названии действий и состояний отрицательного или отрицающего характера».

Л.А. Веденская отмечает: «Антонимы – слова с противоположными значениями, относящиеся к одному и тому же ряду явлений объективной действительности». Е.М. Галкина считает, что «антонимы – это слова с противоположными значениями».

2-й спикер. Принципы классификации и типы антонимов (предлагает ознакомиться с таблицей).

Таблица 1

Типы и структура антонимов

№	Структурные	Семантические	Контрарные (наличие среднего члена)	Контрадикторные (комплементарные)
1	однокорневые: <i>бездарный – одаренный</i>	квалитативы (степень признака): <i>теплый – холодный</i>	наличие среднего члена: <i>холодный – (теплый) – горячий</i>	нет среднего члена: <i>жизнь – смерть</i>
2	разнокорневые: <i>жизнь – смерть</i>	векторные / контративы (противоположность разнонаправленных действий): <i>входить – выходить</i>		конверсивные (векторные): <i>входить – выходить</i>
3	внутрисловные (энантиосемия): <i>задуть (свечу) – задуть (домну); хорошая история! (ужасная)</i>	комплементаривы / дополнение (взаимоисключающие друг друга противоположные признаки без градуальных переходов): <i>муж – жена</i>		
4		конверсивы (одна и та же ситуация с точки зрения разных ее участников): <i>брат моложе сестры</i>		
5		прагматические антонимы (частое об-разное употребление): <i>ад – рай, земля – небо,</i>		

Отмечает: Как мы видим, по структуре антонимы делятся на разнокорневые (*длинный-короткий, зима – лето, здесь – там*) и однокорневые (*счастье – несчастье, людной – безлюдной, приходит – уходит*). внутрисловные (энантиосемия).

От одного корня антонимы образуются с помощью частицы *не* и соотнесительных приставок *под-/над-, в-/вы-, бес- (без-), от-/при-, от-за-, у-при-*, ср.: *хороший – нехороший, подземный – надземный, вход – выход, спокойный-беспокойный, отбыть – прибыть, отъезд – заезд, уехать – приехать*.

У разных значений многозначного слова может быть своя антонимичная пара, например: *свежее* (бельё) – *грязное, свежая* (рыба) – *тухлая, свежая* (мысль) – *старая, свежий* (ветер) – *душной*. Ср. также: *старый* (дом) – *новый, старый* (человек) – *молодой, старый* (хлеб) – *свежий, старые* (времена) – *недавние* и т.д.

3-й спикер. Семантические группы антонимов (предлагает ознакомиться с таблицей)

Таблица 2

Семантические группы антонимов

семантический признак	степень закреплённости в лексической системе языка	степень противоположности выражаемых смысловых элементов	структурный признак	морфологический признак
Антонимы, выражающие качественную противоположность (легкий (простой, пустяковый) – нетрудный – средней трудности – нелегкий – трудный (сложный)).	Языковыми (узвальными) называют антонимы, которые вошли в систему языка и выражают взаимную противоположность вне зависимости от речевой ситуации. (добро – зло)	Полные антонимы – крайние точки ряда слов, которые обозначают однородные понятия: (холодный – горячий)	В однокорневых антонимах их противоположные значения объясняются не противопоставлением корней, а противопоставлением присоединяющихся к ним приставок, или приставочного и бесприставочного образований (подземный – надземный)	1. антонимы-глаголы (анализировать – синтезировать)
Антонимы, выражающие дополнительность (комплементарность: верный – неверный)	Контекстуальные (речевые) антонимы – это слова, вступающие в антонимические отношения только в определённом контексте (миллионы – тьмы)	Неполные антонимы – это антонимы, обладающие: а) различными оттенками значений (холодный – тёплый)	В разнокорневых антонимах противоположные значения являются принадлежностью этих слов в целом (черствый – свежий)	2. антонимы-существительные (благо – зло);
Антонимы, выражающие противоположную направленность действий, свойств и признаков (приблизиться – удаляться)			Энантиосемия – противоположность значения одного и того же слова. (бесценный, означающий: 1. имеющий очень высокую цену (бесценные сокровища). 2. не имеющий никакой цены (купил за бесценок, т.е. очень дешево).	3. антонимы-прилагательные (правда – неправда),
			Соразмерные (имеющие противоположные действия: подниматься – опускаться)	4. антонимы-наречия (быстро – тихо);

семантический признак	степень закрепленности в лексической системе языка	степень противоположности выражаемых смысловых элементов	структурный признак	морфологический признак
			несоразмерные (некому действию противопоставляется бездействие: (уехать – остаться))	5. антонимы-деепричастия (просыпаясь – засыпая);
			Языковые (существуют в системе языка: (высокий – низкий))	6. антонимы-причастия (веселящийся – тоскующий);
				7. антонимы-местоимения (все – никто);
				8. антонимы, выраженные модальными частицами (да – нет), предлогами (до – после), словами с количественной семантикой (много – мало).

Таким образом, при выделении типов антонимов в качестве классифицирующих признаков могут выступать: *семантический признак; степень закрепленности в лексической системе языка; степень противоположности выражаемых смысловых элементов; структурный признак; морфологический признак.*

Отсюда, антонимия – это разновидность парадигматических отношений в лексической системе языка, в основе которой лежит смысловое противопоставление.

Слова-антонимы делятся на семантические группы, которые отражены в следующей таблице.

Таблица 3

Семантические группы антонимов

№	Семантические группы	примеры
1.	слова, выражающие понятия качества	<i>твёрдый – мягкий, хороший – плохой, сладкий – горький</i>
2.	слова, выражающие понятия времени	<i>рано – поздно, весна – осень, утро – вечер</i>
3.	слова, выражающие понятия пространства	<i>вверх – вниз, далёкий – близкий, всюду – нигде</i>
4.	слова, называющие явления природы	<i>холод – жара, шум – тишина, светает – темнеет</i>
5.	слова, выражающие понятия цвета	<i>белый – чёрный, светлый – тёмный, бледный – яркий</i>
6.	слова, называющие состояние или настроение	<i>радость – горе, весёлый – грустный, бодрый – вялый, смеяться – плакать</i>

Отдельно предлагается еще одна таблица с семантической группой.

То есть существуют 6 семантических групп антонимов, это:

- Антонимы, обозначающие цвет, свойство, качество чего-либо;
- Антонимы, обозначающие состояние человека, физическое и моральное;
- Антонимы, обозначающие географические понятия;

г) Антонимы, обозначающие явления природы;

д) Антонимы, выражающие разные чувства;

е) Антонимы, обозначающие понятия места и пространства;

ж) Антонимы, обозначающие понятия временные.

4-й спикер. Термин *градуальность*. Антонимы "находятся на крайних точках лексической парадигмы, но между ними в язы-

ке могут быть слова, отражающие указанный признак в различной мере, ср.: *богатый ~ зажиточный – неимущий – бедный – нищий; вредный – безвредный – бесполезный – полезный*.

Такое противопоставление предполагает возможную степень усиления признака, качества, действия, или *градацию* (лат. *gradatio* – «постепенное повышение»).

Семантическая градация (градуальность), таким образом, свойственна лишь тем антонимам, смысловая структура которых содержит указание на степень качества: *молодой – старый, мелкий – крупный* и т.д. Иные же антонимические пары лишены признака градуальности: *верх – низ, жизнь – смерть, мужчина – женщина*.

Антонимы, обладающие признаком градуальности, в речи могут взаимозамещаться для придания высказыванию вежливой формы. Так, лучше сказать *худой*, чем *тощий; пожилой*, чем *старый*. Слова, употребляемые с целью устранить резкость или грубость фразы, называются *эвфемизмами* (греч. *Euphemismos*. «хорошо» + *rheti* «говоря»).

Антонимы, обладающие признаком градуальности, в речи могут взаимозамещаться для придания высказыванию вежливой формы. Так, лучше сказать *худой*, чем *то-*

щий; пожилой, чем *старый*. Слова, употребляемые с целью устранить резкость или грубость фразы, называются эвфемизмами (греч.ей «хорошо» + *rheti* «говоря»).

5-й спикер. Понятие о конверсивах. *Конверсия*— это способ выражения лексико-семантических отношений обратных по своему значению языковых единиц в исходном и производном высказываниях (ср. сестра старше брата или брат младше сестры).

Поэтому конверсивы – это слова, выражающие обратные отношения: называя одно и то же явление, они показывают его с разных сторон.

В языке существуют разные виды конверсии – *грамматическая*, основанная на соотносительных формах глаголов действительного и страдательного залогов (ср. *рабочие строят дом – дом строится рабочими*), *словообразовательная*, связанная со способом образования слова посредством изменения его грамматических характеристик (ср. *рабочий прил.: рабочий день и сущ.: хороший рабочий*), *лексическая*, возникающая на основе противоположной направленности семантики разных слов (ср. В. В. Виноградов – ученик Л. В. Щербы и Л. В. Щерба – учитель В. В. Виноградова).

Таблица 4

Классификация конверсивов

структурные	семантические
конверсивы-глаголы (ср.: бояться – пугать: Я боюсь грозы – Гроза пугает меня);	выделяются по общности их значения, например, передачи (<i>передать – получить, сдавать – принимать</i>), купли-продажи (<i>покупать – продавать</i>), заполнения чего-л. (<i>вместать – входить, занимать – уходить</i> : Сборы заняли весь вечер – Весь вечер ушёл на сборы), зависимости (<i>определять – зависеть, начальник – подчинённый</i>)
конверсивы-существительные (ср.: муж – жена: Олег – муж Татьяны – Татьяна жена Олега);	
коинверсивы-прилагательные и наречия (ср.: тяжелее – легче: Сумка тяжелее портфеля – Портфель легче сумки)	

При классификации конверсивов выделяют их структурные и семантические типы. Структурные типы определяются принадлежностью к частям речи: конверсивы-глаголы (*строить – строиться, пугать – бояться*), существительные (*предшественник – последователь, муж – жена*), прилагательные (в формах сравнительной степени: *выше – ниже, тяжелее – легче*), наречия (*стоить дороже – дешевле*), предлоги (*над – под, за – перед*). Семантические типы конверсивов выделяются по общности их значения, например, передачи (*передать – получить, сдавать – принимать*),

купи-продажи (*покупать – продавать*), заполнения чего-л. (*вместать – входить, занимать – уходить*: Сборы заняли весь вечер – Весь вечер ушёл на сборы), зависимости (*определять – зависеть, начальник – подчинённый*) и др.

6-й спикер. Стилистическая роль антонимов. Основная стилистическая функция антонимов – быть лексическим средством противопоставления, контрастного изображения природных и социальных явлений, черт характера и т.п. Противопоставление как стилистический прием широко используется в разговорно-бытовых фразе-

ражения природных и социальных явлений, черт характера и т.п. Противопоставление как стилистический прием широко используется в разговорно-бытовых фразеологизмах, пословицах и поговорках. Смысловая емкость, образность народных речений часто создается антонимами. Например: *ни жив ни мертв; с чем пришел, с тем и ушел*. Стилистические функции антонимов разнообразны. В одном случае они

конструктивно организуют текст, в другом – контрастно оттеняют характеры героев произведений, в третьем – выступают в уточняющей функции. Например, антонимы *снаружи – внутри, направо – налево, сперва – потом* служат для выражения пространственных или временных отношений в тексте.

Покажем основные стилистические функции антонимов в таблице 5.

Таблица 5

Стилистические функции антонимов

Антитеза	оксюморон
стилистический прием широко распространена в народном поэтическом творчестве, например в пословицах: <i>Ученье – свет, а неученье – тьма; Мягко стелет, да жестко спат</i>	яркий стилистический прием образной речи, состоящий в создании нового понятия соединением контрастных по значению слов.
Классические примеры использования антитезы дает русская художественная литература: <i>Ты богат, я очень беден. Ты прозаик, я поэт. Ты румян, как маков цвет, я, как смерть, и тощ, и бледен</i> (П.);	Яркие оксюмороны создали русские поэты [<i>Люблю пыльное природы увяданье</i> (П.);
обращаются к антитезе публицисты (<i>Нет на войне промежуточных тонов, бледных красок, все доведено до конца – великое и презренное, черное и белое.</i> – Эрен.).	Оксюморон часто встречается в названиях художественных произведений [<i>Живые мощи</i> (Т.), <i>«Оптимистическая трагедия»</i> (Вишн.)], в заголовках статей (<i>«Сложная протота», «Холода – сезон жаркий», «Разбуженная тишина»</i>)

После выступления спикеров, слово предоставляется экспертам. Они выставляют оценки по следующим критериям:

критерии	баллы
1. Соблюдение орфоэпических норм.	10
2. Аргументированность (подкрепляет свои мысли аргументами).	20
3. Коммуникативные способности (создание проблемной ситуации).	20
4. Применение средств обучения	50
Общий балл	100

Рефлексия «Лист самооценки»

Лист самооценки (Ватман прикрепляется к доске, студенты в конце занятия маркером отмечают свое мнение)

Получил удовольствие	Рефлексия	Узнал что-то новое
Ничего не понял		Ничего не узнал
удивился		Не понравилось

Заключение. Поиск путей, стимулирующих самостоятельность студентов в рамках оптимизации всего учебного процесса привел нас к структурно-логическим схемам и таблицам.

По структурно-логической схеме можно легко увидеть, где находится данная тема, раздел в общей картине дисциплины, что мы уже успели изучить, а что будем изучать на следующем занятии. Цели каждого занятия студенты способны ставить само-

стоятельно, что будет мотивировать их к осознанному освоению на занятиях теоретического материала дисциплины и последующему выполнению практических заданий для закрепления изученного теоретического материала.

Структурно-логические схемы содержат ту часть информации, которая является звеном остального и способна это остальное вытянуть за собой. Эти схемы ориентированы на зрительную память: информация, заложенная в схемах прочно закрепится студентом, и затем при воспоминании вызовет цепь информационных посылок, которая в нем спрятана, что, в конечном счете, будет способствовать повышению качества знаний.

Были использованы текстовые таблицы, которые отличаются преобладанием текстового материала. По основному назначению таблицы условно можно подразделить на познавательные, инструктивные, справочные и тренировочные (для упражнений). Познавательные таблицы содержат преимущественно новые сведения или материал углубляющий и дополняющие имеющиеся у учащихся знания.

В дальнейшем исследовании следует более тщательно рассмотреть потенциальные последствия применения Структурно-логических схем при изучении дисциплины «Русский язык II», например повышения качества знаний. Это предположение мо-

тов», «Использование блочно-схемных методов при изучении лексического значения слова» и т.д.

Дальнейшее исследование применения Структурно-логических схем может расширить объяснения эффективности и оптимизации учебного процесса. Это желательно для дальнейшей работы при подготовке учебного пособия «Методика обучения лексики и фразеологии» в блоках, схемах, таблицах, описаниях».

Будущие исследования необходимы для подтверждения того, какие выводы можно сделать из этого исследования.

Список библиографических ссылок

- Лыжова Л.К. Логический анализ содержания учебников как основа для выбора оптимальных форм и методов обучения. *Русский язык в школе*, 1987. № 5. С. 25–32.
- Матвеева Т.С. Проблемно-поисковая деятельность на наглядно-образной основе как средство развития познавательной активности учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000. 175 с.
- Молочков В. Наглядность как принцип обучения. *Информатика и образование*, 2004. №3. С. 20–30.
- Нестерова И.Н. Проблема наглядного обучения в педагогическом опыте Н.Ф. Бунакова и П.Ф. Каптерова. *Историко-педагогическое наследие П.Ф. Каптерова и проблемы современного образования: сборник научных трудов*. Воронеж, 2002. С. 61–64.
- Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Академия, 2009. 192 с.
- Селеменев С.В. Развивающая наглядность. *Образование в современной школе*, 2003. №12. С. 27–36.
- Гиль А.С. Современные наглядные средства в учебном процессе. Ульяновск, 2016. 80 с.
- Анцифилов Л.И., Земцова В.И. Структурно-логические схемы по теории и методике обучения физике: методическая разработка. Курск, Орск: Изд-во Орского пед. ин-та, 1995. 22 с.
- Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогика, 1972. 424 с.
- Белякова М.М. Структурно-логические схемы как технология формирования культуры научного мышления на уроках литературы. *Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф.* (г. Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 93–105.
- Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практ. пособие для учителей. М.: Владос, 2007. 91 с.
- Лузанов В.В. Разработка структурно-логических схем и блок-схем по учебной дисциплине как способ повышения мотивации обучающихся. Новосибирск: Информio, 2016. URL: <http://www.informio.ru/publications/id2289/Razrabotka-strukturno-logicheskikh-shem-i-blok-shem-po-uchebnoi-discipline-kak-sposob-povysheniya-motivacii-obuchayushih-sja>
- Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки (Из опыта работы школ Донецка). М.: Педагогика, 1980. 134 с.
- Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989. 336 с.
- Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989. 272 с.
- Жанпейсова М.М. Модульдік оқыту технологиясы оқушыны дамыту құралы ретінде. Алматы, 2002. 180 с.
- Еркибаева Г.Г. Опорные сигналы при изучении прямой и косвенной речи. *Русский язык и литература в Казахской школе*, 1989. №6. С.11–17.
- Еркибаева Г.Г. Опорные схемы к словарным статьям словарей русского и казахского языков: учебно-методическое пособие. Шымкент, 2000. 65 с.
- Еркибаева Г.Г. Технология модульного обучения на уроках русского языка. *Инновационные технологии в повышении качества образования и науки – 2010: Международная научно-практическая конференция*. Шымкент, 2010. С. 25–29.
- Еркибаева Г.Г., Абишева З.А. Использование технологии модульного обучения на уроках русского языка. *Қазақстанның ғылыми әлемі*, 2012. №5(45). С.144–147.
- Еркибаева Г.Г. Методика использования технологии В.Ф. Шаталова на уроке русского языка. *Наука и жизнь Казахстана*, 2019. №7/1. С.154–161.
- Еркибаева Г.Г. Методика использования схем и таблиц при изучении омонимов. *Славянские чтения: научно-теоретический журнал* [Кишинев], 2020. №14–15(20–21) С. 301–319.
- Еркибаева Г.Г. Схемы и таблицы по учебной дисциплине как средства повышения качества знаний. *Наука и жизнь Казахстана*, 2020. №10/2. С. 349–355.

References

- Lyzhova, L.K. (1987). Logical analysis of the content of textbooks as a basis for choosing optimal forms and methods of learning. *Russian language in school*, 5: 25–32 [in Rus.].
- Matveyeva, T.S. (2000). Problem-search activities on a clear-based basis as a means of developing cognitive activity of students. Theses of PhD Dissertation in Pedagogy. Cheboksary. 175 p. [in Rus.].
- Mulochkov, V. (2004). Visuality as a principle of training. *Informatics and Education*, 3: 20–30 [in Rus.].
- Nesterova, I.N. (2002). The problem of visual learning in pedagogical experience N.F. Bunakova and P.F. Capterova. *Historical and Pedagogical Heritage P.F. Capterova and problems of modern education: materials of the Russian scientific and practical conference*. Voronezh; 61–64 [in Rus.].
- Osmolovskaya, I.M. (2009). Visual Teaching Methods: A Study Guide for Higher Education Students. Moscow: Academy. 192 p. [in Rus.].
- Selemeney, S.V. (2003). Developing visibility. *Education in modern school number*, 12: 27–36 [in Rus.].
- Gil, A.S. (2016). The modern visual funds in the educational process. Ulyanovsk. 80 p. [in Rus.].
- Antsifirov, L.I., Zemtsova, V.I. (1995). Structural and logical schemes for the theory and methodology of teaching physics: methodological development. Kursk, Orsk: Publishing house of the Orsk Pedagogical Institute. 22 p. [in Rus.].
- Davydov, V.V. (1972). Types of generalizations in learning: logic and psychological problems of building training subjects. Moscow: Pedagogy. 424 p. [in Rus.].
- Belakova, M.M. (2014). Structural and logical schemes as a technology for the formation of a culture of scientific thinking in the literature lessons. *Pedagogical skill: materials IV International. scientific conf.* (Moscow, February 2014). Moscow: Buki-lead: 93–105 [in Rus.].
- Corotkova, M.V., Studenkin, M.T. (2007). Methods of learning history in schemes, tables, descriptions: Pratte. Manual for teachers. Moscow: Vlados. 91 p. [in Rus.].
- Luзанov, V.V. (2016). Development of structural and logical diagrams and flowcharts for the academic discipline as a way to increase the motivation of students. Novosibirsk: Informio. Retrieved from <http://www.informio.ru/publications/id2289/Razrabotka-strukturno-logicheskikh-shem-i-blok-shem-po->

- cipline as a way to increase the motivation of students. Novosibirsk: Informio. Retrieved from <http://www.informio.ru/publications/id2289/Razrabotka-strukturno-logicheskikh-shem-i-blok-shem-pouchebnoi-discipline-kak-sposob-povysheniya-motivacii-obuchayushih-sja>. [in Rus.].
12. Shatalov, V.F. (1980). Where and how the troikas disappeared (From the experience of Donetsk schools). Moscow: Pedagogy. 134 p. [in Rus.].
 4. Shatalov, V.F. (1989). The experiment continues. Moscow: Pedagogy. 336 p. [in Rus.].
 5. Yucevichene, P.A. (1989). Theory and practice of module learning. Kaunas. 272 p. [in Rus.].
 6. Zhanpeisova, M.M. (2002) Modular learning technology as a tool for student development. Almaty. 180 p. [in Rus.].
 7. Yerkibaeva, G.G. (1989). Reference signals in the study of direct and indirect speech. *Russian language and literature in the Kazakh school*, 6: 11–17 [in Rus.].
 8. Yerkibaeva, G.G. (2000). Schemes for dictionary articles of Russian and Kazakh languages: educational and methodological manual. Shymkent. 65 p. [in Rus.].
 9. Yerkibaeva, G.G. (2010). The technology of modular teaching in the lessons of the Russian language. Innovative Technologies in Improving the Quality of Education and Science - 2010: International Scientific and Practical Conference. Shymkent: 25–29 [in Rus.].
 10. Yerkibaeva, G.G., Abisheva, Z.A. (2012). The use of modular teaching technology in Russian language lessons. *Scientific world of Kazakhstan*, 5 (45): 144–147 [in Rus.].
 11. Yerkibaeva, G.G. (2019). The technique of using the technology of V.F. Shatalova at the lesson of the Russian language. *Science and Life of Kazakhstan*, 7/1: 154–161 [in Rus.].
 12. Yerkibaeva, G.G. (2020). The technique of using diagrams and tables in the study of homonyms. *Slavic readings: scientific-theoretical journal* [Chisinau], 14–15(20–21): 301–319 [in Rus.].
 24. Yerkibaeva, G.G. (2020). Diagrams and tables for the academic discipline as a means of improving the quality of knowledge. *Science and Life of Kazakhstan*, 10/2: 349–355 [in Rus.].

YERKIBAYEVA Gulfairuz

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of World Languages,
International Kazakh-Turkish University named after H.A. Yasavi,

DEVELOPMENT OF BLOCKS, SCHEMES, TABLES WHEN STUDYING ANTHONYMS IN THE COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Summary. *Introduction. Without visual benefits in teaching any subject, it is impossible to organize an educational process. They are designed to implement one of the most important principles of pedagogy and didactics – the principle of visibility. The visibility includes illustrations, schemes, cards, etc. The use of various visual benefits will activate the attention of students, increases their interest in their studies. Thanks to visual manuals, namely schemes, the material is absorbed and remembered better, thereby increasing the degree of progress, the results of learning improve.*

The methods. The author uses the technique V.F. Shatalova, who created the methods of reference signals, developed reference signals for the lessons of the Russian language, also uses the modular technology of P.A. Yutsevichene, M.M. Genpeisova, where diagrams also apply. Developed support schemes to the lessons of the Russian language, at this time develops structural and logic circuits, blocks, tables.

Results. With the development of a structural and logical discipline scheme, which makes it possible to visually present the entire discipline as a whole at the very beginning of its study, show students all the logic of discipline, its place in the specialty, interconnection inside the discipline and interdisciplinary bonds. All this allows you to implement the main didactic principle of developing learning, to ensure the systemic knowledge among students, both inside a separate discipline and between separate disciplines within one specialty.

The scientific novelty of the research results. The question of the use of schemes and tables when studying the "Russian language II" discipline is not yet sufficiently studied. And although the problem of using schemes and tables in the lessons of the Russian language is paid to quite a lot of attention in theoretical works, it is essentially not really developed.

There is no method of using structural and logic schemes when studying the theme "Anthony paradigm".

According to the structural and logic scheme, it is easy to see where this topic is located, the section in the overall picture of the discipline that we have already managed to study, and what will be studied in the next lesson. Objectives of each class students are able to put on their own, which will motivate them to be aware of the development of theoretical material of the discipline and the subsequent implementation of practical tasks for the consolidation of the studied theoretical material.

Structural and logic schemes contain that part of the information that is the link of the rest and is able to pull it out. These schemes are focused on visual memory: the information laid in the schemes firmly enaches the student, and then when recalling the chain of information parcels, which is hidden in it, which ultimately will contribute to improving the quality of knowledge.

Keywords: blocks; schemes; tables; competence approach; health-saving technologies.

Одержано редакцією: 12.07. 2021
Прийнято до публікації: 26.07. 2021

ЗМІСТ

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович	
Андрагогіка: поняття, категорії, закономірності, принципи	5
ТИМОШЕНКО Юрій Васильович, ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна	
Сутнісні елементи й характеристики управлінської культури керівника освітньої організації	10
КАБУСЬ Наталя Дмитрівна, БОЯРСЬКА-ХОМЕНКО Анна Володимирівна	
Досвід формування психовалеологічної компетентності майбутніх фахівців соціальної галузі в контексті попередження й подолання професійного вигорання	20
АРХИПОВА Світлана Петрівна, КРАСІЛИЧ Ірина Олегівна	
Підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічних спеціальностей у контексті новітніх тенденцій інклюзивної освіти	28
БАБАКІНА Оксана Олексіївна	
Теоретико-методологічні підходи до управління розвитком системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти	34
СИТНИК Тетяна Іванівна	
До проблеми організації виховної роботи зі студентською молоддю у закладах вищої освіти	40
ФУЧИЛА Олена Миколаївна	
Болонський процес: виклики інтернаціоналізації у вищій освіті	46
КУКСЕНКО Сергій Іванович	
Суспільно-педагогічна роль громадянської освіти в умовах формування європейського освітнього простору	51
ХАРКІВСЬКА Алла Анатоліївна, ХАРКІВСЬКИЙ Валерій Сергійович	
Виховання громадянської та правової відповідальності сучасної особистості – процес відродження нації	57
ПОПОВА Ганна Василівна, ДЕРКАЧ Ольга Тимофіївна	
Сутнісні характеристики екологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи	63
ПРОКОПЕНКО Альона Олександрівна	
Сучасні проблеми едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти в теорії та практиці педагогічної науки	68
VOVK Olena	
Issues of Oral Comprehension Competence: Difficulties of Listening and Strategies Of Overcoming Them	74
АСЛАНОВА Натига Шикар Гызы	
Методика преподавания темы «кубические уравнения» в университетах средствами электронного обучения	79
МАНЬКО Олена Григорівна, МАЛІКОВА Юлія Олександрівна	
Художньо-естетична компетентність корекційних педагогів: особливості та рівень сформованості	85
NESTULYA Svitlana	
Organizational and Pedagogical Support of the Process of Development of Leadership Competence of Future Higher School Teachers	91
КОВАЛЕНКО Юлія Миколаївна	
Загальна характеристика моделі менеджера у спортивній діяльності	98

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА**ПОЛЯКОВА Ірина Вікторівна**

Виховання духовно-моральних цінностей дітей дошкільного віку
в умовах інклюзивного освітнього простору: вимога часу..... 104

БАЛЛА Людмила Володимирівна

Особливості організації інклюзивного освітнього середовища закладу
дошкільної освіти..... 110

**СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)****КАЛУГІН Руслан Юрійович**

Компетентнісна модель магістра спеціальності 014 середня освіта (математика)..... 116

RAFIYEVA Elnura Nizami

Problems of Teaching Culture in Different Methods in English Lessons..... 122

GANBAROVA Elnara Bayram

literary Text as a Means of Teaching English Culture 128

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
(ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯМИ)****ГОДУН Володимир Петрович**

Концептуальні аспекти розвитку творчого потенціалу майбутнього
механіка з обслуговування та ремонту автомобілів і двигунів 134

ГРИЦЕНОК Інна Антонівна

Модель розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців
у процесі проектної діяльності..... 141

ЕРКИБАЕВА Гульфайруз Гинаятовна

Разработка блоков, схем, таблиц при изучении антонимов
в курсе русского языка 148

ЗМІСТ..... 159

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Редколегія просить при оформленні статей НЕУХИЛЬНО дотримуватися таких норм:

- 1) НЕ ВЖИВАТИ в тексті замість тире (–) дефісів (-);
- 2) НЕ ВЖИВАТИ дефісів між числами (8-9), а лише тире (8–9);
- 3) НЕ ВЖИВАТИ в тексті подвійних чи потрійних пропусків між словами;
- 4) в україно- чи російськомовному тексті слід вживатися тільки парні лапки « та », а в іншомовному тексті – непарні: " і " (або “ і ”);
- 5) ініціали авторів у тексті мають подаватися перед прізвищем, а в бібліографічному описі – після прізвища;
- 6) ініціали мають відділятися від прізвища нерозривним пропуском (одночасне натискання клавіш
CTRL+SHIFT+Пропуск);
- 7) відступ першого рядка (абзацу) має встановлюватися на початку роботи з текстом [наприклад, за допомогою двигунця (▼)] на верхній (горизонтальній) лінійці. Використання клавіші **Tab** для встановлення відступу першого рядка НЕПРИПУСТИМО!
- 8) Вирівнювання «по центру» заголовків та окремих слів має робитися БЕЗ абзацного відступу рядка;
- 9) усі списки в тексті (нумеровані і марковані) мають формуватися з відступом першого рядка і тільки так;
- 10) для маркування списків НЕ ВЖИВАТИ дефіс (-) або «кружечки» (•);
- 11) елементи у **Ключових словах** і в **Keywords** мають відділятися один від одного крапкою з комою (;), а НЕ КОМОЮ (,);
- 12) між абзацами НЕ ВЖИВАТИ додаткових інтервалів (на вкладці **Абзац у Відступи та інтервали** мають бути відсутні будь-які відмітки біля **Інтервал перед** та **Інтервал після**);
- 13) список бібліографічних посилань слід формувати НЕ В АЛФАВІТНОМУ ПОРЯДКУ, а в порядку згадування джерел у тексті;
- 14) при оформленні References українські і російські назви джерел слід перекладати англійською, а НЕ ВДАВАТИСЯ до їх транслітерації;
- 15) список бібліографічних посилань має формуватися лише з тих позицій, на які є посилання у тексті; загалом він має складатися НЕ МЕНШЕ НІЖ із 10 найменувань;
- 16) у списку бібліографічних посилань НЕ МАЮТЬ вказуватися навчальні посібники і підручники (за виключенням методичних статей оглядового чи компаративного характеру).
- 17) в описі джерел зі списку бібліографічних посилань дотримуватися виключно норм бібліографічного стандарту **ДСТУ 8302:2015**, зразки застосування якого обласні бібліотеки викладають на власних сайтах;
- 18) опис джерел у References має відповідати нормам бібліографічного стандарту **APA** (American Psychological Association), візуалізовані приклади застосування якого можна знайти у презентації (<https://www.slideshare.net/naukmalibrary/ss-70260091>).
- 19) в анотації для опису основних положень статті використовувати шаблонні речення «Проаналізовано ...», «Досліджено ...», «Схарактеризовано ...», «Виокремлено ...», «Обґрунтовано ...», «Доведено ...» тощо;
- 20) структура авторського резюме (Abstract або Summary) має містити: Introduction, Purpose, Methods, Results, Originality, Conclusion;
- 21) не використовувати Abstract/Summary, зроблений перекладачем Google Translate.

ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького

Серія Педагогічні науки
№ 3. 2021

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є.О.

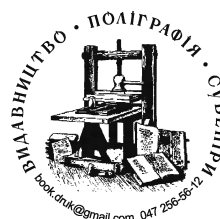
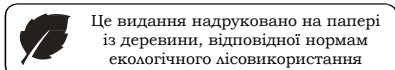
Відповідальний секретар:
Гнезділова К.М.

Комп'ютерна верстка:
Дерев'яно Д.В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В.А., Поліщук В.С.



Підписано до друку 01.09.2021
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 20,0. Наклад 300 прим.



Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com