

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

ВИТОКИ
педагогічної майстерності
НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Виходить двічі на рік

Заснований у травні 2007 року

Випуск 23

Серія «Педагогічні науки»

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Ulrichsweb Global Serials Directory

Полтава
2019

ISSN 2075-146X

UDC 37.091.12:005.336.5

THE SOURCES OF PEDAGOGICAL SKILLS

Founder and publisher:

POLTAVA V. G. KOROLENKO NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*The journal is published by the decision of Academic Council of Poltava National V. G. Korolenko Pedagogical University
(Protocol No. 11 dated 25.04, 2019)*

The journal is in the list of scientific professional publications of Ukraine in which the results of thesis may be published (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine dated May 15, 2016, No. 515).

The journal is indexed in: Index Copernicus International, Ulrichsweb Global Serials Directory

Editor in Chief

Grynyova Maryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dean of the Natural History Faculty, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Members of the editorial board

Grynyov Roman, Doctor of Sciences (Physics and Mathematics), Faculty of Physics, Ariel University, State Israel

Danyso Oksana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Dziuba Tetiana, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Dyachenko-Bohun Maryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Zhdanova-Nedilko Olena, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Kononets Nataliya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava University of Economics and Trade Higher Educational Institution

Kraschenko Yuriy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical, Chairman of the Young Scientists Council at the Ministry of Education and Science of Ukraine

Morgun Volodymyr, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Tkachenko Andrii, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Khomenko Pavlo, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Yalanska Svitlana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Managing Editor – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor **O. Zhdanova-Nedilko**

The Sources of Pedagogical Skills: scientific journal / Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. – Poltava, 2019. – Issue 23. – 256 p. – (Series «Pedagogical Sciences»).

The journal includes research results of scientists and lecturers, scientific researches of doctoral and postgraduate students on the problems of future teachers training, improvement of teacher's professional skills in comprehensive and vocational schools in the context of national and international educational system.

Certificate of the state registration

Series KB No. 23451-13291 IIP dated June 22, 2018

© Group of authors, 2019

© Poltava V. G. Korolenko National
Pedagogical University 2019

ВИТОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Засновник і видавець:

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету

імені В.Г. Короленка (протокол № 11 від 25.04. 2019 р.)

Журнал уходить до переліку наукових фахових видань України,
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт

(Наказ Міністерства освіти і науки України від 15 травня 2016 р. № 515).

Індексується в Index Copernicus International та Ulrichsweb Global Serials Directory

Головний редактор

Гриньова Марина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Члени редколегії

Гриньов Роман Станіславович, доктор фізико-математичних наук, факультет фізики Аріельського університету, Держава Ізраїль

Даниско Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Дзюба Тетяна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Дяченко-Богун Марина Миколаївна, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кононець Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, доцент Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Кращенко Юрій Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, голова Ради молодих учених при МОН України

Моргун Володимир Федорович, кандидат психологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Хоменко Павло Віталійович, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Яланська Світлана Павлівна, доктор психологічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Відповідальний редактор – доктор педагогічних наук, доцент **О.Г. Жданова-Неділько**

Витоки педагогічної майстерності: наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2019. Випуск 23. – 256 с. – (Серія «Педагогічні науки»).

Журнал містить результати досліджень учених та викладачів, наукові пошуки докторантів, аспірантів із проблем підготовки майбутнього вчителя, удосконалення професійної майстерності викладача загальноосвітньої і професійної школи в контексті вітчизняного та світового освітнього простору.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу

Серія КВ № 23451-13291ПП від 22 червня 2018 р.

© Колектив авторів, 2019

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019

Інформація для авторів

1. Журнал «Витоки педагогічної майстерності» призначений для публікації досліджень у галузі педагогіки, що розкривають проблеми її історії, теорії професійної освіти, виховання та навчання, соціальної педагогіки, освітнього менеджменту.

2. Журнал виходить двічі на рік.

3. Рекомендований обсяг статей, що подаються до друку, від 10 до 14 сторінок (формат аркуша А-4, розмір шрифту 14, міжрядковий інтервал 1,5, поля 2 см з усіх сторін).

4. Статті проходять процедуру первинного редакторського, редакційного розгляду та рецензування. Тексти можуть бути відхилені або повернуті авторам на доопрацювання на кожному з етапів, залежно від виявлених невідповідностей чи недоліків (у змісті, якості викладу матеріалу та технічному оформленні). Процес рецензування закритий. Остаточну ухвалу про друк статті приймає Вчена рада університету за поданням редакційної колегії видання. Автора інформує про це рішення і час виходу збірника відповідальний редактор.

4. Рукописи статей повинні містити такі компоненти: 1) постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; 2) аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор; 3) вирішення досі не вирішених аспектів наукової проблеми, яким і присвячено цю статтю; 4) формулювання мети й завдань статті; 5) виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; 6) висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Бібліографічний апарат оформлюється у відповідності зі стилем АПА.

5. Технічне оформлення наукової статті:

- вгорі ліворуч – **індекс УДК**;
- через рядок ліворуч – **ім'я та прізвище автора напівжирним шрифтом** (наприклад: **Лариса Коваленко**);
- через рядок по ширині сторінки – назва закладу, де працює дописувач (наприклад: Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка)
- через рядок по центру напівжирними прописними літерами – **назва статті** (наприклад: **РОЗВИТОК ІДЕЇ СПІВРОБІТНИЦТВА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ**);
- через рядок з абзацу – анотація (до 100 друкованих знаків) і ключові слова (5–7) курсивом українською мовою;
- через рядок, з абзацу – текст статті;
- через рядок по центру – слова **«Список використаних джерел»**;
- через рядок у алфавітному порядку чи в послідовності цитування – список використаних джерел (рекомендована кількість до 10-12);
- через рядок по центру – слово **«References»**;
- список використаних джерел у латинській транслітерації;
- через рядок – прізвище та ім'я автора англійською мовою;
- у наступному рядку – назва закладу, де працює дописувач, англійською мовою;
- у наступному рядку – назва статті англійською мовою;
- у наступному рядку й далі – розширена анотація (реферат – не менше 200 слів, 2000-3000 друкованих знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

6. Посилання на літературу в тексті подаються в круглих дужках за зразком (Лещук, 2008, с. 15);

7. У окремому файлі слід подати відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь і звання, місце роботи й посада (дані для публікації в рубриці «Наші автори»), адреса для пересилання журналу, телефон, e-mail (не публікуються).

8. Редакційна рада може не поділяти поглядів дописувачів.

УДК 343.211.3:004

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183163>

АНАСТАСІЯ БАРДІНОВА

Головне територіальне управління юстиції в Полтавській області

КІБЕРПРОСТІР ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ І ФОРМУВАННЯ ЇЇ САМОСВІДОМОСТІ

У статті коротко схарактеризовано основні європейські й міжнародні документи з прав людини та огляд змісту комп'ютерних мереж і механізми їх використання для захисту прав людини. Здійснено аналіз наукової літератури, керівних документів, що регламентують втілення міжнародного законодавства й механізмів захисту прав людини, що є водночас інструментом формування її самосвідомості. Акцентовано увагу на основних принципах вирішення проблеми прав людини. Відмічено роль кіберпростору у процесах впровадження інформації про окремі та загальні порушення прав людини та забезпечення для неї можливості таке порушення усунути. Розглянуто можливості залучення молоді до проектів, що сприяють формуванню її самосвідомості як повноправного суб'єкта. Пропонуються можливі напрями використання системи та механізмів посилення захисту прав людини за допомогою кіберпростору, зокрема, як засіб виховання її самосвідомості в освітньому процесі.

Ключові слова: право; права людини; самосвідомість; кіберпростір; Конвенція; Європейська конвенція по захисту прав людини та фундаментальних свобод; загальна декларація прав людини; Універсальна Декларація Прав Людини (УДПЛ)

Постановка проблеми. Адаптація світового співтовариства до цифрового медіасередовища, яке стає необхідністю, яку потрібно якісно й оперативно реалізувати, керуючись не лише технічною та економічною доцільністю, але і соціальною значимістю особливо в питаннях прав людини. Документи, що функціонують у цій сфері, цінні тим, не лише забезпечують урегулювання несприятливих для суб'єкта ситуацій, а й слугують доказом гуманістичних тенденцій у розвитку світового співтовариства. Самосвідомість людини як повноправного суб'єкта з кожним роком зростає в тому числі й завдяки кіберпростору. Так, порушення прав людини все частіше стає причинами звернення окремих позивачів до організаційних структур та окремих осіб, які займаються питаннями прав людини. Це спричинило вивчення проблеми захисту прав людини засобами інтернет-ресурсів, що досі не було об'єктом спеціального вивчення. Зокрема, важливо, щоб з юних років наші сучасники розуміли свої можливості в цій сфері і розглядали її як доступний і важливий ресурс щодо усвідомлення і захисту своїх прав.

Аналіз комплексу джерел із окресленої проблематики в рамках даного дослідження засвідчив, що змістову основу концепту «права людини», що його вчені визначають як «універсальний і непорушний комплекс природних, невід'ємних прав і властивостей, які зумовлюються самим фактом існування людини і мають розглядатися як гарантія її гідності» (Усенко, 1997, с. 404) становить загальне поняття «право». Дана дефініція трактується неоднозначно, хоча сутність залишається незмінною. Так, наприклад, у сучасному тлумачному словнику української мови поняття «право» трактується як «система встановлених або санкціонованих державою загальнообов'язкових правил (норм) поведінки, що виражають волю панівного класу або всього народу» (Загнітко, & Щукіна, 2012, с. 607-608). У науковій літературі поняття «право» вченими визначається, і ми поділяємо їхню думку, як «система загальнообов'язкових, формально визначених правил поведінки, що встановлюються, гарантуються і охороняються державою з метою упорядкування суспільних відносин» (Усенко, 1997, с. 405). Такий підхід до визначення суті поняття «право» підтверджується й головним документом нашої держави – Конституцією України. В цьому зв'язку варто зауважити, що Конституція незалежної України являє собою недопрацьований документ, оскільки не виконує покладених на нього задач із встановлення всіх прав людини. Включаючи в себе загальні права людини та їх гарантії, Конституція України виконує роль декларації, а не основного закону, що прямо гарантує незалежний захист від посягань на права людини, громадянина(ки), особи.

Як відомо, в українській правовій системі існують дві галузі права – Кримінальне право і Цивільне право, за допомогою яких можливо здійснювати захист від порушень прав і свобод людини. І кожна з галузей права надає правникові свої особливі методи захисту, проте, як з'ясувалося, цього часто виявляється недостатньо. Причину такого явища знаходимо в тому, що нині в Україні констатовано відсутність ефективної гнучкої системи управління та часто спостерігається брак свободи дій гілок влади, особливо судової, яка залежить сьогодні, на жаль, від політичної кон'юнктури, що значно ослаблює державу. У слабкій державі за відсутності розвиненого громадянського суспільства правова система теж не може бути сильною, оскільки держава такої сильної правової системи просто не потребує, а суспільство не здатне робити будь-які запити. Така ситуація дає широкі можливості для використання кіберпростору, який можна спрямувати в руло активного впливу на аудиторію. У нашому випадку – в напрямі захисту прав людини в світовому просторі та формування в неї відповідної самосвідомості в якості засобу зміцнення її позицій як суб'єкта творення громадянського суспільства.

Тож необхідно, аби кожен громадянин України зі шкільних років знав, що одним із засобів захисту прав людини та розширення її самосвідомості наразі виступає кіберпростір, під яким учені розуміють інформаційне

середовище, що функціонує за допомогою комп'ютерних систем. Комп'ютерні системи, в свою чергу, виступають як набуті характеристики певних якостей користувача, що включають знання, вміння, навички й здатності реалізовувати їх на практиці. Фахівцями відзначається можливість споживання кіберпростору без напруження, що робить його наразі доступним, а головне – ефективним у користуванні.

Аналіз дослідження проблеми і публікацій. Особливого значення на сучасному етапі набувають знання щодо застосування сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій у захисту прав і свобод людини задля забезпечення її саморозвитку на гуманістичних засадах. Так, на необхідність застосування кіберпростору щодо захисту прав і свобод людини долучалися як вітчизняні (П. Біленчук, В. Божко, М. Гарбуз, В. Гвоздецький, І. Запорожець, В. Капелюшний, О. Маноха, М. Мазур, П. Михайленко, І. Романова, С. Сливка, О. Сулова та ін.), так і зарубіжні (Дж. Мертус, М. Дат, Н. Флауерс та ін.) вчені. Певний інтерес в цьому плані мають дослідження, де відмічається, що використання механізмів захисту прав людини забезпечують вирішення даної проблеми в різних аспектах. Наприклад, Джуліє Мертус, Маліка Дат та Ненсі Флауерс вважають, що за допомогою кіберпростору можливе вирішення проблеми захисту жіночих прав, оскільки дозволяє здійснити: 1) просвітню кампанію (в школах, на робочих місцях, в неурядових та урядових організаціях); 2) громадський захист (за допомогою петицій, плакатів, відкритих дискусій та дебатів тощо); 3) законодавчі та політичні кампанії (написання нових законів); 4) звернення в місцеві, регіональні та міжнародні суди, ПАРС, комісії та інші структури, які займаються проблемами захисту прав людини (Мертус, Дат, & Флауерс, 1999, с. 4). В цьому плані актуальності набуває думка вітчизняного вченого С. Сливки, який виділяє філософський аспект прав, свобод та захист людини (Біленчук, Гвоздецький, & Сливка, 1999, с. 171), акцентуючи увагу при цьому на встановленні співвідношення між поняттями «права людини» і «свободи людини». На необхідність захисту виборчих прав громадян вказує вчений М. Мазур (Мазур, 2011, с. 539-545). Дослідження, які проводилися вченими І. Везомською та В. Колісник, доводять, що інформаційні системи можна використовувати в міжнародному менеджменті (Везомська, & Колісник, 2002).

Означена проблема закономірно привертає сьогодні увагу педагогів. Методичний аспект становлення інформаційного суспільства на сучасному етапі його розвитку привертає увагу дослідника Л. Моцик (Моцик, 2015, с. 179). Наукова праця В. Білоус, Н. Лазоренко, А. Коломієць переконливо доводить необхідність включення університетської науки у міжнародний інформаційний простір (Білоус, Лазоренко, & Коломієць, 2017, с. 60). Питання формування інформаційної компетентності майбутніх учителів стали об'єктом наукового пошуку Ю. Колос (Колос, 2010), О. Куторжевської та інших дослідників даної проблеми. Як бачимо, значна кількість досліджень щодо використання кіберпростору як важливого засобу у вирішенні багатьох проблем свідчить про підвищений інтерес науковців до досліджуваної проблеми.

Таким чином, проблема захисту прав людини за допомогою кіберпростору усе наполегливіше викликається до життя самим життям та зростаючим рівнем знань комп'ютерних систем. Зважаючи на це, **мета** цієї статті полягає в тому, щоб коротко схарактеризувати основні європейські й міжнародні документи в сфері прав людини, які слугують основою формування її самосвідомості як повноправного суб'єкта, та механізми їхнього використання для захисту власних прав за допомогою кіберпростору.

Досягнення поставленої мети дослідження обумовило постановку та необхідність вирішення наступних завдань:

- розкрити змістову сутність базових понять дослідження;
- виявити роль кіберпростору у питанні використання європейської та міжнародної системи та основних документів з прав людини для захисту власних прав у будь-яких життєвих ситуаціях;
- запропонувати можливі напрями використання системи та механізмів посилення захисту прав людини за допомогою кіберпростору, зокрема, як засіб виховання її самосвідомості в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на теоретичну базу трактування поняття «права людини», слід звернути увагу на прийняття міжнародною спільнотою декілька важливих документів щодо захисту прав людини. Зокрема, Універсальну Декларацію Прав Людини, Міжнародний Пакт про Економічні, Соціальні й Культурні права та Міжнародний Пакт про Громадянські і Політичні права. Ці документи разом із Універсальною Декларацією називають Міжнародним Біллем Прав. Інші важливі правозахисні документи відповідають вже конкретним сферам їхнього застосування: Конвенція з Попередження та Покарання Геноциду (1951), Конвенція про Ліквідацію Всіх Форм Расової Дискримінації (1969), Конвенція Прав Дитини (1990) та інші. Крім того, додатково існують інші організації системи ООН, які займаються процедурами скарг та/чи нагляду: Верховний Комісар ООН з Прав Людини, Міжнародна Організація Праці, Організація ООН у Справах Освіти, Науки та Культури (ЮНЕСКО), Всесвітня Організація Охорони Здоров'я тощо.

Є істотний сенс, аби в освітньому процесі отримувалася інформація про найважливіші документи з Прав Людини. Так, Універсальна Декларація Прав Людини (УДПЛ), прийнята ООН у 1948 році. Вона є базою всіх міжнародних законів з прав людини й охоплює повний спектр цивільних, політичних, культурних, економічних та соціальних прав. УДПЛ інституалізує владу громадської думки в світі та встановлює універсальні моральні засади, якими оцінюється та формується поведінка держав щодо їхніх власних народів, тим самим надаючи правам людини сили міжнародного закону. Крім УДПЛ, велике значення щодо захисту прав людини мають Конвенції – це договір, угода між державами з якого-небудь спеціального питання (Загнітко, & Щукіна, 2012, с. 358). Також варто підкреслити, що Конвенція вважається Міжнародним юридичним інструментом з прав людини, створює міжнародні норми та стандарти які пізніше приймаються Генеральною Асамблеєю ООН. Держави-учасниці ратифікують конвенції та протоколи (існує Міжнародний протокол економічних, соціальних та культурних прав та Міжнародний протокол громадянських та політичних прав, відомі як Міжнародний білль про права людини, які розглядають повний спектр прав людини) з метою запровадження їх положень до національного законодавства. Утім варто зазначити, що Конвенції сильніші за Декларації (Декларація – це документ, прийнятий Генеральною Асамблеєю ООН, встановлює формальне зведення принципів, офіційно не підписується, презентує лише

міжнародно узгоджені стандарти (Мертус, Дат, & Флауерс, 1999, с. 85)), оскільки Конвенції підтверджені підписами держав-учасниць. Інакше кажучи, про порушенні їх до урядів привертається увага міжнародної спільноти.

З-поміж важливих документів щодо захисту прав людини слід назвати два основних документи Ради Європи: Європейську Конвенцію Прав Людини, яка має справу з громадськими та політичними правами, а також Європейську Соціальну Хартію, яка відноситься до соціальних, економічних та культурних прав.

До речі, Європейська Конвенція Прав Людини, що була прийнята в 1950 році й ратифікована в 1953 році, залишається найрозвинутішою в Європі й, можливо, у світі. Такий висновок нами умотивовується тим, що даний документ розглядає випадки, пов'язані не тільки із свободою від тортур чи негуманним ставленням, беззаконним затриманням та ін., але йдеться також і про проблеми, пов'язані із свободою преси, статевим вихованням тощо. Про це, зокрема, говорить стаття 14 вказаного документа, де підкреслюється, що всі права та свободи повинні гарантуватися без будь-якої дискримінації. Інший документ, який заслуговує на особливу увагу, це Європейська Соціальна Хартія – документ (декларація) суспільно-політичного значення (Загнітко, & Щукіна, 2012, с. 895). Вона була прийнята в 1965 році з метою забезпечення, разом з Європейською Конвенцією Прав Людини, прав, які стосуються соціальних, економічних та культурних проблем. Але слід визнати, що система впровадження цієї Хартії набагато слабкіша. Це пояснюється тим, що окремі особи не можуть подавати скарги відповідно до Хартії, а тому суди не в змозі займатися їхніми справами. І хоча в 1991 році була здійснена спроба посилити механізм впровадження зазначеної Хартії, але це рішення не набуде чинності до того часу, доки його не підпишуть усі держави-учасниці Хартії.

Силу та вплив зазначених вище документів важко переоцінити. Гноблені народи всього світу знайшли в цих документах підтримку та силу для утвердження свого права на свободу та незалежність, а головне – право бути людиною, про яке, в свій час, Елеонор Рузвельт сказала: «Де, власне починаються права людини? В невеликому місці поруч із домом...» (Мертус, Дат, & Флауерс, 1999). Тим самим підкреслено, що визнання гідності та рівних і невід'ємних прав усіх членів людської сім'ї є запорукою свободи, справедливості та миру в світі.

Масові порушення прав людини можуть бути розглянуті у комісії з Прав Людини згідно «Резолюції 1503». У юридичному сенсі, як зразок, проілюструємо механізм розгляду скарги згідно «процедури 1503». Насамперед зазначимо, що в 1970 році Рада Економіки та Безпеки ООН уперше відкрила шлях для індивідуальних скарг щодо порушення прав людини. Того ж року була прийнята Резолюція 1503, яка призначалася для виявлення широких масштабів порушення прав людини, яка передбачала постановку проблеми на найвищому рівні ООН та національного уряду. Цим й обумовлено розгляд нами механізму впровадження зазначеного скарги. Процедура 1503, як скарга – інформація, прийнятна для будь-якої особи чи групи, які скаржаться про великі й справжні порушення прав людини та фундаментальних свобод. Йдеться про випадки, які можна віднести до серйозних та систематичних порушень. У цьому плані варто зазначити, що позивач не обов'язково сам повинен бути жертвою порушень, але він повинен показати «пряме і правдиве» знання порушень. Крім того, позивачі не повинні обов'язково бути громадянами країни, на яку вони скаржаться. При цьому, скарга може подаватися навіть проти країни, яка не є членом ООН.

Процедура подання скарги проста. Позивачі складають «документ», в якому подаються факти порушення прав людини та співвідносять їх із конкретними статтями Універсальної Декларації Прав Людини та/чи відповідними Пактами. В документі повинно бути вказано, що засоби на місцевому рівні вжиті і що вони виявилися неефективними, тому їх немає сенсу продовжувати. Подані документи розглядаються Центром Прав Людини в Женеві. Центр робить висновки, які конфіденційні, та розсилає їх членам комісії з Прав Людини, в підкомісію, а також до держав, проти яких вони спрямовані через мережі, які повністю змінили процес розповсюдження і сприйняття інформації, зробили обмін інформацією, наприклад, через електронну пошту, яка наразі є найрозповсюдженішим видом послуг мережі, а основним її ресурсом – інформація (в нашому випадку – інформацію про порушення та захист прав людини). Так, детальнішу інформацію щодо захисту прав людини можна одержати, наприклад, за допомогою кіберпростору за адресою:

Secretariat
Council of Europe
BR 431 R6
67006 Strasburg Cedex
FRANCE.

Крім того, великою популярністю в спілкуванні між адресатами користуються телеконференції. Ці системи призначені для дискусій та обміну новинами. Найбільшою системою телеконференцій є система Internet. У ній – групи – телеконференції з різноманітних тем. На будь-яку з цих тем користувач може «підписатися», щоб взяти участь у дискусії з тем цієї конференції чи переглянути новини. Щоб користувачу було простіше орієнтуватися у великій кількості груп, у назвах груп використовуються прийняті системою скорочення. Відбір груп може бути здійснений за заданим набором ключових слів. Доступ до відео- та телеконференцій може бути здійснений не лише в режимі on-line. До телеконференцій можна звернутися і через електронну пошту (це процес передачі повідомлень між комп'ютерами, який забезпечується спеціальним пакетом програм (повідомлень)). Відомо, що електронна пошта для розсилання повідомлень використовує електронну адресу, до складу якої входять дві складові: ім'я адресата і його місцезнаходження. Для пересилання кореспонденції треба встановити зв'язок зі скринькою адресата у режимі on-line. Для зручності електронна пошта працює в індивідуальному, груповому або загальному режимах. За допомогою двох останніх режимів можуть відбуватися телеконференції та використання електронної дошки оголошень. До переваг електронної пошти відносяться: швидкість і надійність доставлення кореспонденції; можливість швидко ознайомити широко коло кореспондентів, відправлення не лише текстових повідомлень, а й аудіофайлів, економія паперу тощо. Утім, цей спосіб, на жаль, не зовсім зручний, оскільки необхідно чекати, коли

буде включена ЕОМ дотримувача. Тому більш доцільним методом є виділення окремих комп'ютерів як і відділень, які називаються поштовими серверами. При методі пересилання даних усі комп'ютери учасників і пошти під'єднані до найближчого поштового серверу, що зберігає і пересилає далі мережею поштові відправлення поки вони не дійдуть до адресата. Відправлення адресату здійснюється в міру його виходу на зв'язок з поштовим сервером. Такий режим роботи пошти називається режимом on-line. Крім того, для спілкування використовують мультимедіа – це спеціальна інтерактивна технологія, яка дозволяє за допомогою технічних і програмних засобів забезпечити спілкування шляхом побудови мостів, які об'єднують окремих осіб, міста і країни в усьому світі. Це особливо очевидно в рамках Internet, де інтерактивні власні сторінки змагаються за привернення уваги користувача. Щоб стати більш ефективними в щоденній діяльності в напрямі захисту прав людини взагалі та захисту прав дітей зокрема, можна використати, наприклад, веб-проект ЮНІСЕФ «Голоси молодих» (www.unicef.org/vo). Тут можна спілкуватися різними мовами: англійською, французькою або іспанською, тим самим привернути увагу великої кількості адресатів.

Висновки. Отже, зі сказаного вище можна зробити висновок про те, що основне призначення кіберпростору – забезпечення простого, ручного і надійного доступу користувача до розподілених загальномережних ресурсів та організація їх колективного використання, обмін інформацією між усіма комп'ютерами мережі відповідно до їхньої класифікації. Зокрема, за ступенем територіальної розподіленості – глобальні мережі (вони дозволяють об'єднати користувачів, які розташовані в усьому світі і часто використовують супутникові канали зв'язку); регіональні мережі (об'єднують користувачів міста, області, невеликих країн, найчастіше використовуючи при цьому телефонні лінії канали зв'язку); локальні мережі (об'єднують користувачів, які розташовані в географічно обмеженому просторі, найчастіше в межах підприємства, організації, установи). Для всіх цих систем необхідно, щоб у мережі здійснювалися збір, зберігання і доступ до даних, гарантувався захист даних від викривлень і несанкціонованого доступу. Це уможливує використання основних положень і висновків різних документів щодо захисту прав людини на користь людини: у законодавчій сфері – під час удосконалення положень особливої частини кримінального права України; міжнародного кримінального права, порівняльного кримінального права; у сфері правозастосування – слугуватиме як загальні рекомендації щодо підвищення ефективної діяльності правоохоронних та судових органів, прямо і опосередковано сприятиме формуванню самосвідомості людини як значущого члена суспільства.

Список використаних джерел

- Біленчук, П. Д., Гвоздецький, В. Д., & Сливка С. С. (1999). *Філософія права*: навч. посіб. Київ: Атіка.
- Білоус, В., Лазоренко, Н., & Коломієць, А. (2017). Університетська наука у міжнародному інформаційному просторі. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка (Вип. 19, сс. 60-66). Полтава.
- Везомська, І. Г., & Колісник, В. Г. (2002). *Навчальний комплекс з дисципліни «Інформаційні технології у міжнародному менеджменті»*. Полтава.
- Загнітко, А. П., & Щукіна, І. А. (2012). *Сучасний тлумачний словник української мови*. Донецьк: ТОВ «ВКФ «БАО».
- Колос, Ю. З. (2012). *Формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки* (Дис. канд. пед. наук). Київ.
- Мазур, М. В. (2011). Злочини проти виборчих прав громадян: історико-правовий аспект. *Форум права*, 2, 539-545.
- Мертус, Д., Даг, М., & Флауерс, Н. (1999). *Розуміння й використання механізму прав людини: посібник з жіночих людських прав*. Київ.
- Моцик, Л. (2015). Дослідження проблеми становлення інформаційного суспільства на сучасному етапі його розвитку. В В. М. Лобунець (Ред.), *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць (Вип. 19 (2), ч. 2, сс. 179-184). Кам'янець-Подільський.
- Усенко, І. Б. (Ред.). (1997). *Основи правознавства: пробний підручник для 9 кл. серед загальноосвітніх шк.* Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».

References

- Bilenchuk, P. D., Hvozdetzkyi, V. D., & Slyvka, S. S. (1999). *Filosofia prava [Philosophy of Law]*. Kyiv: Atika [in Ukrainian].
- Bilous, V., Lazorenko, N., & Kolomiets, A. (2017). University Science in the International Information Space]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Vitoki pedagogical]*, 19, 60-66 [in Ukrainian].
- Kolos, Yu. Z. (2010). *Formuvannia informatsiino-tekhnologichnykh kompetentnostei maibutnikh perekladachiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [The formation of the informational and technological competences of future translators in the process of professional training]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Mazur, M. V. (2011). Zlochyny proty vyborchikh prav hromadian: istoryko-pravovyi aspekt [Crimes against the electoral rights of citizens: the historical and legal aspect]. *Forum prava [Forum of Law]*, 2, 539-545 [in Ukrainian].

- Mertus, D., Dat, M. & Flauers, N. (1999). *Rozuminnia y vykorystannia mekhanizmu prav liudyny [The understanding and usage of the human rights mechanism]: posibnyk z zhinochykh liudskykh prav*. Kyiv [in Ukrainian].
- Motsyk, L. (2015). Doslidzhennia problemy stanovlennia informatsiinoho suspilstva na suchasnomu etapi yoho rozvytku [The research of the problem of the formation of the information society at the present stage of its development]. In V. M. Lobunets (Ed.), *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. prats. (Vol. 19 (2), pt. 2, pp. 179-184)*. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].
- Usenko, I. B. (Ed.). (1997). *Osnovy pravoznavstva [Fundamentals of jurisprudence]: probnyi pidruchnyk dlia 9 kl. sered. zahalnoosvitnikh shk*. Kyiv; Irpin: Perun [in Ukrainian].
- Verezomska, I. H., & Kolisnyk, V. H. (2002). *Navchalnyi kompleks z dystsipliny "Informatsiini tekhnolohii u mizhnarodnomu menedzhmenti" [Educational complex on discipline «Informational technologies in international management»]*. Poltava [in Ukrainian].
- Zahnitko, A. P., & Shchukina, I. A. (2012). *Suchasnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [A dictionary of modern Ukrainian]*. Donetsk: BAO [in Ukrainian].

BARDINOVA A.

The main territorial administration of justice in Poltava region

CYBER SPACE AS A MEANS OF SECURING THE RIGHTS AND FORMING THE LEGAL AWARENESS OF THE HUMAN

The article briefly describes the main European and international human rights instruments and the review of the content of computer networks and mechanisms for their use for the protection of human rights. The analysis of scientific literature, guiding documents regulating the implementation of international legislation and mechanisms for the protection of human rights has been conducted. The emphasis is placed on the main principles of solving the problem of human rights. The role of cyberspace in the process of introducing information about individual and general violations of human rights has been noted. The essence of the basic concepts of research is found out. Achieving the goal of the study led to the statement and the need to solve the following problems: to reveal the substantive essence of basic concepts of research; identify the role of cyberspace in the use of the European and international system and basic human rights instruments to protect their rights in all situations of life; to propose possible ways of using the system and mechanisms of strengthening the protection of human rights through cyberspace, in particular, as a means of educating its self-awareness in the educational process.

Key words: law; human rights; cyberspace; the Convention; the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms; the Universal Declaration of Human Rights (UDHR)

Стаття надійшла до редакції 12.03.2019 р.

УДК 378.09.011.3-051:316.752](438)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183164>

ОЛЬГА БІЛЯКОВСЬКА

ORCID ID 0000-0003-2880-6826

Львівський національний університет імені Івана Франка

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬША: АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД**

Стаття присвячена реалізації аксіологічного підходу в процесі підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща. Розглянуто дослідження польських науковців на проблему цінностей. Акцентовано, що саме цінності визначають змістову основу професійної підготовки. Підкреслено, що аксіологічний підхід у системі професійної підготовки майбутніх вчителів повинен орієнтуватися на формування системи професійних та загальнолюдських цінностей, як визначальних чинників ставлення особистості до світу, обраної професії, самого себе та визначення відповідно до ціннісних орієнтирів способів поведінки у професійно-педагогічній діяльності. Визначено низку вимог для успішної реалізації аксіологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів.

Ключові слова: аксіологія; аксіологічний підхід; цінності; ціннісні орієнтації; майбутні вчителі; професійна підготовка

Освіта, наука, культура – стратегічні ресурси цивілізації, розвиток яких на сьогодні є одним з найбільш актуальних питань життєствердження світового співтовариства. Сучасні суспільні зміни, зумовлені глобалізаційними й інтеграційними процесами, окреслили перед системою вищої освіти потребу в модернізації

професійної підготовки фахівців, зокрема й майбутніх вчителів. Проблема формування цінностей майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки є однією з найважливіших в умовах інтеграції до європейського простору. Адже професія вчителя є не лише унікальною, але й виключно гуманною. Реалізація аксіологічного підходу у процесі підготовки майбутніх вчителів набуває особливої актуальності у час бурхливих змін ціннісних орієнтацій суспільства. В процесі професійної підготовки, основою якої є аксіологічна складова, плетуться ціннісні пріоритети майбутнього вчителя, моделюється ціннісна система, розвивається його аксіосфера.

Аксіологічний (ціннісний) підхід у системі професійної підготовки є одним із пріоритетних напрямків і належить до проблем світоглядного характеру. Посилення інтересу науковців до аксіологічної тематики зумовлено рядом суперечностей:

- девальвація традиційних суспільних цінностей, ціннісних настанов, у зв'язку з новими суспільними перетвореннями. «Людина захворіла яскраво вираженою дезорієнтацією, не знаючи більше, за якими законами жити» (Ортега-и-Гассет, 1991, с. 35);

- віддалення освіти від потреб та запитів суспільства, недостатність освітніх форм для поширення сучасного знання у нерозривному поєднанні з загальнолюдськими цінностями;

- сучасні трансформації формують нову ціннісну свідомість та поведінку, що детермінує необхідність аксіологічного підходу в освіті для формування людини XXI століття.

Аксіологічні проблеми в системі освіти досліджували В. Андрущенко, В. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, зокрема ціннісна складова професійної підготовки майбутніх учителів висвітлена в працях О. Вишневського, В. Гриньової, О. Киричука, М. Кагана, Т. Каложної, О. Рудницької, О. Савченко, О. Сухомлинської, Л. Хомич та ін. Вважаємо за доцільне в межах даного дослідження акцентувати на проблематиці аксіологічного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів у Республіці Польща, оскільки розвиток педагогічної аксіології, як окремої галузі педагогічної науки, в польській системі освіти відбувався більш інтенсивно, а тому досвід країни-сусіда буде цінним для нашого наукового пошуку.

На важливості аксіологічного підходу у професійно-педагогічній підготовці вчителів наголошено у наукових доробках польських вчених таких, як К. Денек (K. Denek), В. Дружка (W. Drózka), Г. Жук (G. Żuk), Я. Косткевич (J. Kostkiewicz), К. Ольбрихт (K. Olbrycht) С. Палка (S. Palka), Дж. Полтуржицький (J. Pólturzycki), Д. Скуліч (D. Skulicz) та ін.

Метою статті є вивчення та аналіз літератури з проблеми дослідження, визначення ролі та значення аксіологічного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів.

В умовах динамічного розвитку суспільства та зміні ціннісних орієнтацій, особливо необхідними та важливими стають роздуми щодо модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя, тому що змінюються вимоги до вчителя, так як і погляди про досконалого вчителя, які не можуть бути стабільними, оскільки сучасна модель підготовки має відповідати актуальним потребам сьогодення (Strykowski, 2003, с. 23).

За аксіологічну складову професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя відповідає педагогічна аксіологія. Дослідники В. Milerski та В. Sliwerski стверджують, що педагогічна аксіологія – це розділ загальної педагогіки, що займається цінностями в соціалізації та вихованні людини, забезпечує теоретичні передумови педагогічної взаємодії, формулювання змісту освіти і програм виховання (Milerski, Sliwerski, 2000, с. 11).

Розвиваючи основні положення аксіологічного підходу в системі освіти як базової засади гуманізму науковці С. Banach, К. Chałas, W. Drózka, К. Olbrycht, J. Szempruch, відзначають його визначальну роль у формуванні та становленні особистості майбутнього вчителя. Важливе місце у процесі формування професійних компетенцій майбутнього вчителя відіграють не лише здібності, навички та вміння, а й мотивація, педагогічні установки, інтерес, потреби, що безпосередньо розвиваються та формуються під впливом ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Отже, процес формування ключових компетенцій майбутнього вчителя неможливо уявити без звернення до природи цінностей, механізмів і технологій перетворення суспільних цінностей в особистісні. Саме цінності визначають змістову основу професійної підготовки, де освітній процес – це не лише трансформація системи знань, а озброєння майбутнього вчителя визначеною системою цінностей, що становлять і визначають зміст його особистих переконань, педагогічного бачення, форму дидактичних і виховних ситуацій (Drózka, 1997, с. 351-352).

Найважливішими цілями навчання у процесі професійної підготовки (G. Żuk, В. Jaworska) є: формування конкретного світу цінностей і відносин (саме вони визначають якість життя, напрями прагнень, сенс людського буття, створення умов для розвитку особистості). Далі йдуть навички (ефективність) і лише потім знання (Żuk, 2016, с. 143-144).

Водночас на переконання дослідника С. Banacha (Banach, 2004, с. 50), провідною ідеєю у реформуванні процесу підготовки вчителя має бути орієнтація на такі головні елементи: а) цінності при одночасному формуванні особистості і становлення вчителя; б) формування необхідних навичок та ключових компетенцій, необхідних для виконання педагогічних функцій; в) вибір змісту, форм, методів і засобів навчання і виховання.

Власне вище означені положення підкреслюють необхідність аксіологічної складової процесу підготовки майбутнього вчителя, щоби вона стала основою критично-творчої освіти, відповідала запитам сучасної школи: «Це означає збереження пріоритету формування відносин і світу цінностей проти навичок і знань, навчання умінню мислити і оперувати знанням, гуманізація освітнього процесу і гармонійної підготовки до всіх функцій і завдань соціального та індивідуального, а також безперервного навчання» (Szempruch, 2012, с. 274). Педагогу недостатньо підготовленому до професійної діяльності, орієнтованій на конкретні цінності, складно навчати учнів самоповазі на основі чітких аксіологічних критеріїв. Власне суть навчального процесу має бути чимось більшим, ніж соціалізація, сприяння адаптації учня до існуючих умов (Olbrycht, 2009, с. 16). Вчитель має «виконувати функцію викривача складної реальності, діяти в ім'я істинного знання, вміти робити реальний вибір, і в той же час показувати учням безліч варіантів та сценаріїв дій» (Szempruch, 2012, с. 259).

На переконання науковця J. Kostkiewicz (Kostkiewicz, 2008, с. 75), педагогічна освіта здійснюється у трьох вимірах – за допомогою програм підготовки, педагогічних концепцій та орієнтацій, яким віддають перевагу викладачі, та через досвід студента як учасника освітнього процесу. На основі цього представлення, G. Godawa (Godawa, 2014, с. 168-169) зазначає, що в освітньому процесі закладів освіти цінності можуть прослідковуватися в таких образах:

Джерело цілей навчання. Освітні цілі мають ґрунтуватися на цінностях. Навчання, основу якого становлять особистісні цінності, створює міцну гуманістичну перспективу, яка може претендувати на назву особистісної (персоналістичної). Зокрема, у світлі цього G. Godawa і B. Muchacka (Godawa, 2014, с. 168) зауважують, що учитель «повинен мати» (просування, повний робочий день, можливі додаткові послуги) або «бути» (педагогом, професіоналом). Персоналістичний погляд на педагогічну освіту вимагає врахування примату «бути» над «мати». Бути людиною і правильно використовуючи свій особистий потенціал є важливою метою професійної підготовки. Водночас науковець J. RóŹturzycki (RóŹturzycki, 2002) стверджує, що «кожна цілеспрямована й організована діяльність, а таким є навчання (підготовка), має починатися з представлення та прийняття головного припущення – мети діяльності». Мета є конкретним завданням до виконання, але також і «загальним напрям діяльності, кліматом, в якому ця діяльність відбувається». Власне, напрям і клімат визнають цінності «вважається важливим і базовим для виконання завданням». Цінності – поряд з їх безпосереднім характером – належать до тривалого доробку досягнень культури та освіти, а також є «основною для гідного життя, потреб особистості і організованого для цього навчання». І далі, як зауважує J. RóŹturzycki, «з прийнятими, визнаними цінностями і потреб постають цілі навчання, зокрема й цілі підготовки» (с. 47). З огляду на це, цілі підготовки майбутнього вчителя з прагматичних позицій повинні трансформуватися на особистісно-гуманістичні з урахуванням гуманістичної парадигми освіти. Усвідомлення пріоритету розвитку внутрішнього світу особистості майбутнього фахівця проти формування власне виконавських елементів педагогічної діяльності потребує аксіологічної складової у системі підготовки сучасного вчителя.

Освітня ідеологія. Ідеологія, яка не містить в собі цінностей, становить загрозу для процесу підготовки вчителів (Godawa, 2014, с. 169). Вплив нинішньої ідеології в громаді чи в державі сильно впливає на цілі підготовки майбутнього вчителя. Ідеологія дуже часто маніпулює способом передачі цінностей. Окрім того, «прийняття (інтерналізація) системи цінностей, що здійснюється ідеологією, зазвичай призводить до урізаного профілю освіти, надаючи йому односторонню функцію» (Kostkiewicz, 2008, с. 81). Природа цінностей не відповідає універсальному характеру при будь-якій формі скорочення або маніпулювання їх значенням.

Варто зауважити, що популярна сьогодні відмова/відсторонення від «авторитету цінностей» становить, на переконання K. Chałas (Chałas, 2003) найбільшу проблему в процесі виховання: «Людина, яка відкидає «авторитет цінностей», перестає бути «великою» людиною, і перш за все зводить нанівець свою цінність» (с. 98). Це, загалом, впливає на стан суспільства, яке не здатне відповідати вимогам, що пред'являються до освітніх закладів і беруть участь у вихованні молодого покоління. У цій ситуації можна сказати, що «освіта, відірвана від особистого виміру, залишається технікою» (Mastalski, 2007, с. 290), а отже не виконує своєї місії. Водночас, визнання цінностей як джерела освітніх цілей, значно розширює їхню перспективу в освітньому процесі.

Культурний пласт виховання. Коли цінності утворюють духовний пласт процесу підготовки, досвід реальності заснований на істині, а «тому виховання до правди і в істині є одним з основних завдань освіти і наук, які пов'язані з нею. Сама істина є метою і сутністю пізнання. Не дивно, що вона є в центрі теорії та практики освіти» (Denek, 2008, с. 29). Це припущення виражається внеском в культуру нації, повазі до власної гідності та гідності інших осіб.

Індивідуальні блага. Індивідуальні блага засновані на філософській і психологічній суб'єктивності, яка підкреслює відносність усього. «У сучасній філософії цей відносний погляд на цінності справедливо виправданий; до того ж, цінності можуть бути відносними, мати відносний зміст або природу, тому що вони завжди пов'язані з чіткою свідомістю і досвідом певної людини» (Homplewicz, 2009, с. 60). Суб'єктивний погляд на цінності спрямовує навчальний процес на індивідуальний досвід студента, якому, зазвичай, важко визначити свою аксіологічну орієнтацію (Kostkiewicz, 2008, с. 76).

Ціннісне самовизначення майбутнього вчителя, як результат спрямованості особливої стадії аксіологізації, можемо вважати центральним періодом, який забезпечує його орієнтацію в світі цінностей педагогічної професії, в минулому, сьогодні та у майбутньому. У рамках аксіологічного підходу всі учасники освітнього процесу визнаються активними ціннісно-мотивованими суб'єктами діяльності, розглядається як суб'єкти пізнання, спілкування, творчості. Саме тому, аксіологічний підхід у процесі професійної підготовки сприяє вищому прояву освіченості та педагогічної культури педагога, його професійної компетентності. Власне аксіологічна складова у професійній підготовці майбутнього вчителя спрямована на формування системи загальнолюдських і професійних цінностей, які визначають ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Погоджуємося з думкою науковців, які стверджують, що для успішної реалізації аксіологічного підходу у процесі професійної підготовки фахівців, зокрема й майбутніх вчителів, доцільно дотримуватися наступних вимог:

1) педагогічна ідеологія повинна будуватися на життєстверджувальному позитивному змісті, а не на критиці й негативі явищ навколишньої реальності;

2) педагогічний процес має являти собою цілісне поєднання процесів навчання та виховання, які ґрунтуються на одних підходах і характеризуються єдиною стратегією розвитку;

3) систему педагогічних впливів на особистість треба здійснювати не стільки за допомогою використання ідей загальноосвітньої значущості, перебудови світу, скільки через залучення викладача до внутрішнього світу кожного студента, виявлення ним прагнення зрозуміти та допомогти йому зорієнтуватися в існуючій реальності;

4) під час формування ціннісних орієнтацій студентів потрібно повноцінно використовувати можливості колективу як основного провідника соціальних цінностей і групових норм для осіб, які входять до нього (Окса, 2007, с. 26-27).

Отже, аксіологічний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів передбачає, передусім, формування гуманно спрямованої особистості, з цілісним ціннісним баченням. Найважливішим критерієм гуманізації у системі професійної підготовки стають не стільки набуті знання, уміння, навички, скільки сприйняття й усвідомлення майбутніми вчителями ціннісних орієнтацій і установок, ідеалів, гуманістичного спрямування майбутньої професії, прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Подальші дослідження планується продовжити у напрямі обґрунтування інших методологічних підходів у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів, зокрема системного, культурологічного, компетентнісного та діяльнісного.

Список використаних джерел

- Окса, М. М. (2007). *Стратегічний менеджмент в освіті*. Мелітополь: МДПУ.
- Ортега-и-Гассет, Х. (1991). *Естетика: Філософія культури*. Москва: Искусство.
- Banach, C. (2004). Nauczyciel wobec zadań reformy edukacji i własnego rozwoju zawodowego. In H. Kostęka, B. Pietrzyk, R. Ślęczek (Red.), *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy*. Kraków.
- Denek, K. (2008). Związek edukacji z wartościami. *Neodidagmata*, 29/30, 25-38.
- Chałas, K. (2003). Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Lublin-Kielce: Wyd. JEDNOŚĆ.
- Dróżka, W. (1997). Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne. In T. Kukołowicz (Red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne* (ss. 351-352). Lublin.
- Godawa, G. (2014). Aksjologiczne aspekty kształcenia nauczycieli szkoły skoncentrowanej na uczniach. In J. Kuźma, J. Pułka (Red.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*. (ss. 159-166). Kraków.
- Homplewicz, J. (2009). Pedagogika i etyka. Zarys etyki pedagogicznej. Rzeszów: Wyd. Diecezji Rzeszowskiej.
- Kostkiewicz, J. (2008). Wartość jako rzeczywistość porządkująca i integrująca przebieg studiów pedagogicznych. In J. Kostkiewicz (Red.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Kraków.
- Mastalski, J. (2007). Samotność globalnego nastolatka. Kraków: Wyd. Naukowe PAT.
- Milerski, B., & Sliwerski, B. (2000). Pedagogika. Leksykon PWN. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Olbrzycht, K. (2008). Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów. In J. Kostkiewicz (Red.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Kraków.
- Pólturzycki, J. (2002). Dydaktyka dla nauczycieli. Toruń.
- Strykowski, W. (2003). Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Poznań: Wyd. eMPi2.
- Szempruch, J. (2012). Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej. Kraków: IMPULS.
- Żuk, G. (2016). Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej Lublin.

References

- Banach, C. (2004). Nauczyciel wobec zadań reformy edukacji i własnego rozwoju zawodowego. H. Kostęka, B. Pietrzyk, R. Ślęczek (Red.), *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy*. Kraków, 2004 [in Polish].
- Denek, K. (2008). Związek edukacji z wartościami. *Neodidagmata*, 29/30, 25-38 [in Polish].
- Chałas, K. (2003). Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Lublin-Kielce: Wyd. JEDNOŚĆ [in Polish].
- Dróżka, W. (1997). Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne. In T. Kukołowicz (Ed.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. (ss. 351-352). Lublin [in Polish].
- Godawa, G. (2014). Aksjologiczne aspekty kształcenia nauczycieli szkoły skoncentrowanej na uczniach. In J. Kuźma, J. Pułka (Eds.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*. (ss. 159-166). Kraków [in Polish].
- Homplewicz, J. (2009). Pedagogika i etyka. Zarys etyki pedagogicznej. Rzeszów: Wyd. Diecezji Rzeszowskiej [in Polish].
- Kostkiewicz, J. (2008). Wartość jako rzeczywistość porządkująca i integrująca przebieg studiów pedagogicznych. In J. Kostkiewicz (Ed.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Kraków [in Polish].
- Mastalski, J. (2007). Samotność globalnego nastolatka. Kraków: Wyd. Naukowe PAT [in Polish].
- Milerski, B., & Sliwerski, B. (2000). Pedagogika. Leksykon PWN. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN [in Polish].
- Oksa, M. M. (2007). *Strategichnyi menezhment v osviti [Strategic Management in Education]*. Melitopol: MDPU [in Ukrainian].

- Ortega-i-Gasset, X. (1991). *Estetika: Filozofia kultury [Aesthetics: Philosophy of Culture]*. Moskva: Iskusstvo [in Russian].
- Olbrycht, K. (2008). Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów. In J. Kostkiewicz (Ed.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Kraków [in Polish].
- Pólturzycki, J. (2002). Dydaktyka dla nauczycieli. Toruń [in Polish].
- Strykowski, W. (2003). Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Poznań: Wyd. eMPi2 [in Polish].
- Szempruch, J. (2012). Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej. Kraków: IMPULS [in Polish].
- Żuk, G. (2016). Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej Lublin [in Polish].

BILYAKOVSKA O.

Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine

**PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF POLAND:
AXIOLOGICAL APPROACH**

The article deals with the realization of the axiological approach in the process of future teacher training in the Republic of Poland. Modern society is experiencing a hard period of creating a new system of values, which is influencing an educational process above all and has to be considered by all its participants. The realization of the axiological approach in the training process of future teachers becomes especially relevant in the time of rapid changes of social value orientations. The axiological approach plays a crucial role in modelling the system of values of education. The researchers of the problem by Polish scholars of values are introduced. These are the values that determine the content of professional training where an educational process means not only a transformation of the system of knowledge but it also involves equipping future teachers with the defined system of values constituting and indicating the content of their personal beliefs, pedagogical vision and ways of behaviour. The axiological constituent of professional training of future teachers is an important condition for carrying out the tasks of a humanistic educational paradigm. Value self-identification of a future teacher is a central period providing him/her with the orientation in the world of values of a pedagogical profession in the past, nowadays and in the future. The axiological approach in the training process of future teachers contributes to the better performance of education and pedagogical culture of a teacher and his/her professional competency.

A range of demands for a successful realization of the axiological approach in the process of professional training of future teachers are defined. The axiological approach in the system of professional training of future teachers should be aimed at forming the system of professional and human values as key factors of the personal attitude towards the world, the chosen profession, oneself and determining the ways of behaviour in professional pedagogical activity according to the value orientations.

Keywords: *axiology; axiological approach; values; valuable orientations; future teachers; professional training*

Стаття надійшла до редакції 24.03.2019 р.

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051:78"1991/2018"
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183166>

ВОЛОДИМИР БОГДАНОВИЧ
ORCID ID 0000-0003-3227-8288

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У 1991 –2018 РР.

У статті розглядається організація підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-естетичного виховання учнів в Україні у 1991 – 2018 рр., з огляду на констатоване у цей період посилення значення музики в суспільному житті та побуті українців. Розглянуто сучасні нормативні документи в галузі освіти, які засвідчили особливу увагу до освіти з боку держави і на основі яких сформовані об'єктивні орієнтири стратегії розвитку української національної освіти на підтримку людини. Проаналізовано програми педагогічних ЗВО з музичної підготовки майбутніх учителів початкової школи початку ХХІ ст.

Проаналізований галузевий стандарт вищої освіти, зокрема освітньо-професійну програму підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010102 Початкова освіта. Виокремлені найпоширеніші форми роботи студентів, спрямовані на їхнє музично-естетичне виховання.

Ключові слова: освіта; виховання; музично-естетичне; художня самодіяльність; студенти; репертуар

Постановка проблеми. Розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується переглядом змісту основних положень педагогіки вищої школи щодо пріоритетів навчання та виховання молоді, а також ставленням до людини як до найвищої цінності.

Гуманізація та гуманітаризація освітнього процесу як пріоритетна суспільна проблема вимагає стрімкого підвищення статусу мистецтва в системі професійної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта». Вивчення мистецьких дисциплін сприяє формуванню гуманістичної спрямованості майбутнього громадянина. Сформована здатність до художнього пізнання світу значною мірою сприяє розумовому вихованню, оскільки розвиває і збагачує інтелектуальні процеси майбутнього фахівця. Художнє пізнання світу активно впливає на мотиваційну сферу особистості педагога, визначає повноцінний розвиток його загальної культури. Тож фахова підготовка вчителя початкової школи повинна обов'язково використовувати мистецькі чинники.

Метою статті є дослідити особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-естетичного виховання учнів в Україні у 1991–2018 рр.

Виклад основного матеріалу. Сучасні нормативні документи в галузі освіти засвідчують особливу увагу до освіти з боку держави та зумовлюють об'єктивні орієнтири стратегії розвитку української національної освіти на підтримку людини, створення для неї умов осягнення механізму саморозвитку та творчої самореалізації у різних сферах життєдіяльності (Дорошенко, 2015, с. 15). Це, в свою чергу, давало змогу готувати студентів на національному підґрунті, на національних традиціях, закладати в їх свідомості патріотичне виховання, яке вони в подальшому будуть передавати дітям.

Беручи до уваги програму педагогічних інститутів «Основи музичного виховання школярів з методикою викладання» Міністерства освіти України від 1992 року для студентів спеціальності 03.08.00 «Педагогіка і методика початкового навчання» укладач кандидат педагогічних наук, доцент І. Гадалова то в ній йдеться про те, що в складному комплексі засобів формування соціально-активної, гармонійно розвиненої особистості вчителя початкових класів важливе значення має музична підготовка (*Програми педагогічних інститутів*, 1992).

Метою даного курсу є підготовка студентів до проведення уроків музики в початкових класах і позакласної музичної роботи з молодшими школярами. Відповідно програмі – студенти повинні набувати вокально-хорових навичок, знань з музичної грамоти, основ сольфеджіо, музичної літератури, оволодівали методикою музичного виховання. Аналізуючи тематику програми, можемо сказати, що велика частина курсу відведена на практичні заняття спрямовані на засвоєння методики музичного виховання. Навчальний курс розраховувався на три семестри (III, IV, V) і закінчувався заліком (*Програми педагогічних інститутів*, 1992).

До репертуару для хорового співу, що передбачений програмою, входять україномовні або перекладені українською мовою твори патріотичного спрямування та твори українських композиторів-класиків, зокрема: «Пісня лисички» з опери «Коза дереза» М. Лисенка; «Веселий музикант» (музика А. Філіпенка, слова Т. Волгіної, переклад з російської О. Новицького); «Зоре моя вечірняя» (музика Я. Степового, слова Т. Шевченка); «Ой на горі жито» (українська народна пісня в обробці К. Стеценка); «Ой ходить сон» (українська народна пісня в обробці Л. Ревуцького); «Подоланочка» (музика Ю.Соколовського); «Звучи, рідна мово» (музика О. Степанова, слова Ю. Давиденка); «Лелека» (музика В. Верховинця, слова народні) та багато інших (*Програми педагогічних інститутів*, 1992).

Репертуар для слухання також будувався на основі творів українських, частково російських, композиторів-класиків та українських народних пісень: «Колискова» (М. Лисенко); «Колискова» (музика Б. Лятошинського,

слова М. Рильського); «Весняні води» (С. Рахманінов); «Дитячий альбом» (П. Чайковський); «Павочка» (А. Авдієвський); «На вулиці скрипка грає» (українська народна пісня в обробці Ю. Кошиця); «Елегія», «Мрії» (М. Лисенко); «Свято» (Д. Кабалевський); «Пісня про Україну» (музика П. Майбороди, слова А. Малишка); «Садок вишневий» (музика А. Вахнянина, слова Т. Шевченка) та інші (*Програми педагогічних інститутів*, 1992).

Початок 1990-х років став часом відродження національної культури України. Очікуваний вклад до цього процесу вимагав від учителя початкової школи глибоких знань, високої культури, вміння виховувати молоде покоління засобами музичного мистецтва. Тож методистами, науковцями інтенсивно велись пошуки, спрямовані на вдосконалення навчального процесу як у школах, так і в педагогічних вищих навчальних закладах України. Зокрема, привертала значну увагу музично-творча діяльність студентів, яка є важливою передумовою успішної підготовки майбутнього учителя початкової школи. Ефективність такої діяльності, її педагогічна результативність вимагала перш за все глибоких знань, практичних умінь і навичок, а також такої організації освітнього процесу, який викликав би потребу в творчому їх застосуванні.

Аналізуючи галузевий стандарт вищої освіти, зокрема освітньо-професійну програму підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010102 Початкова освіта (розробники В. Бондар, І. Шапошнікова, А. Каніщенко), ми звернули увагу на встановлені вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки вчителя початкової школи. В системі змістових модулів пильна увага приділена музичному вихованню вчителя початкової школи, що надає йому в подальшому змогу для здійснення всебічного гармонійного розвитку школярів. У стандарті унормовано необхідність формування у вчителя початкової школи специфічних навичок: спираючись на опанування основних елементів музичної мови як засобу вираження й осмислення художньо-образної інформації, практичне значення основних музичних понять у процесі сприймання та виконання музичних творів, навчити учнів усвідомлено сприймати фольклор як невід'ємну складову частину національної музичної культури, знати творчість найвідоміших українських та зарубіжних композиторів, викликати інтерес до різноманітних форм виконавської діяльності, таких як: хорова, ансамблева, сольна (*Галузевий стандарт вищої освіти*, 2006).

Музична освіта вчителів початкової школи в останні десятиліття стала предметом значної уваги і забезпечується низкою вітчизняних ЗВО. Прикметою поваги до цього аспекту професійної підготовки вчителя стало акцентування пов'язаних із ним традицій, що вже принесли значні плоди на тлі мистецького розвитку України.

У 1980 році в Тернопільському державному педагогічному інституті на факультеті підготовки вчителів початкових класів, який був створений у 1976 році, була відкрита двопрофільна спеціальність «Педагогіка і методика початкового навчання з додатковою спеціальністю «Музика»; пізніше (1996 р.) вона була закрита у зв'язку з відкриттям музично-педагогічного факультету. Випускники цієї спеціальності зробили значний внесок у процес музично-естетичної підготовки дітей початкової ланки освіти у школах міста Тернополя і Тернопільської області.

Глухівський державний педагогічний інститут був одним із перших в Україні, що розпочав підготовку вчителів початкових класів з вищою освітою. З 1972 року в його складі було виокремлено факультет підготовки вчителів початкових класів, а в 1991 році на факультеті початкової освіти було відкрито нову спеціальність «Педагогіка і методика початкового навчання і музика».

Визначною подією на факультеті стало започаткування у березні 1999 року першої Всеукраїнської студентської олімпіади з початкового навчання, проведення якої стало традиційним. У 2003 році почала функціонувати науково-дослідна лабораторія «Актуальні проблеми комплексної професійної підготовки вчителя початкових класів», науковим консультантом якої був доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України М.Вашуленко. Практично щороку проводилися Всеукраїнські й регіональні науково-практичні конференції і методичні семінари. Викладачі успішно поєднували педагогічну працю з науково-методичними пошуками, розробляли і впроваджували в навчальний процес новітні педагогічні технології.

Скарбницю традицій факультету склали зустрічі з ветеранами, заслуженими працівниками педагогічної справи, культури, письменниками, артистами, часті екскурсії і походи, огляди самодіяльності і творчі звіти академгруп, музичні вечори, вечори гумору і сатири, політичні зустрічі, вистави студентського драмтеатру, студії бального і народного танцю, оперної студії, спартакіади і спортивні вечори, художні виставки майстрів пензля, різноманітна трудова діяльність. За роки свого існування факультетом підготовлено близько 11 тис. фахівців, серед яких багато мають державні нагороди та почесні звання.

У березні 2001 року відбулося урочисте відкриття кімнати-музею Василя Миколайовича Верховинця та українського народного хору «Калина» в Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка. Подія була присвячена 120-тій річниці від дня народження цього видатного українського педагога, музикознавця, етнографа, хореографа, диригента і композитора. В.Верховинець – педагог-новатор, автор навчальних програм, підручників, посібників, основоположник українського музично-ігрового репертуару для дітей, засновник теоретичних засад розвитку національної хореографії, постановник першого українського балету, дослідник українського фольклору, основоположник сценічного жанру – театралізованої пісні, організатор художнього колективу нового типу, автор численних хорових і вокальних творів, аранжувань українських народних пісень. Метою створення музею було формування національної культури студентської молоді, залучення її до історії і традицій українського народу, ознайомлення з життям і творчістю видатного вітчизняного педагога і митця В. М. Верховинця та творчою діяльністю українського народного хору «Калина» (*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка*, 2019).

Створення музею сприяло естетичному вихованню студентів університету та психолого-педагогічного факультету, де і велася підготовка студентів за спеціальністю «Початкова освіта». Студенти вивчали життєвий і творчий шлях В. Верховинця, досліджували його педагогічну, етнографічну, хореографічну, диригентсько-хорову, композиторську діяльність. Результатом цієї роботи є підготовка студентами і публікація наукових статей, виступи на студентських науково-практичних конференціях. Членами проблемної групи проводяться екскурсії по музею,

які організуються для студентів університету, випускників і гостей, вчителів музики міста й області, учасників наукових конференцій.

Чернігівщина, як відомо, є батьківщиною всесвітньо відомих композиторів – М. Березовського і Д. Бортнянського, Ю. Шапоріна та І. Лизогуба, Л. Ревуцького і Г. Верьовки, співаків – М. Дейші-Сионіцької та М. Луначарського, М. Полторацького і Л. Андрєєвої-Дельмас, кобзарів – О. Вересая, А. Шута, Т. Пархоменка і багатьох інших музикантів. Їхнє життя та творчість досліджували чимало вітчизняних науковців; у працях з історії та теорії музичної культури Чернігівщини цим митцям приділяється увага як таким, що формували музичну культуру свого краю (Васюта, 2012).

У 1994 році в Чернігівському педагогічному інституті була відкрита кімната-музей «Музична Чернігівщина», яка стала місцем зустрічей студентів з відомими композиторами, виконавцями, диригентами. Тут студенти слухали музичні твори українських композиторів у виконанні заслуженого діяча мистецтв України М. Катричко, заслужених працівників культури України І. Зажитька, Ф. Литвиненка, П. Зуба, заслуженого учителя України В. Микитенка. У цій аудиторії-музеї в різні роки перед студентами виступали народні артисти України В. Субачев, А. Пашкевич, В. Нечепя, Л. Роговець, заслужені артисти України П. Омельченко, В. Гришин, І. Круш та інші.

Кімната-музей також стала базою студентської дослідницької роботи. За матеріалами, які зберігалися в аудиторії-музеї, було підготовлено чимало рефератів і курсових робіт з питань музичної культури Чернігівської землі. Завдання готувати вчителів початкових класів, які б знали музичне життя рідного краю і вміли використовувати ці знання в педагогічній роботі в школі, розглядалася як об'єктивна вимога часу, вимога життя. Так, із 1994 року для студентів випускного курсу факультету педагогіки і методики початкового навчання вводиться спецкурс «Музична Чернігівщина», який спрямовувався на те, щоб давати студентам потрібні знання з питань культурно-мистецького життя придніпровського краю.

Велика кількість випускників Чернігівського державного педагогічного університету, закінчивши факультет педагогіки і методики початкового навчання, набувши спеціалізації «Музична педагогіка та виховання», працюють не лише учителями музики та учителями початкових класів у школах Чернігова, Чернігівської області, а і в інших навчально-виховних закладах. Також серед учителів, які виховують дітей засобами музичного мистецтва, є випускники Чернігівського державного педагогічного інституту-університету імені Т. Г. Шевченка різних факультетів, які в різні роки навчання в інституті набули музичних знань, умінь і навичок через художню самодіяльність.

Результати проведених опитувань свідчать, що випускники перелічених вище та інших вищих педагогічних навчальних закладів України, де музична освіта здобувається як фахова чи опановуються її елементи в мистецькій позааудиторній діяльності, продовжуючи педагогічну діяльність, у переважній більшості засвідчують, що в навчальному та виховному процесі вони реалізують цінності музичної культури українського народу, продовжують відповідні традиції рідних ЗВО. Педагоги високо цінують виховні можливості музичного мистецтва, вчать дітей любити та розуміти музику, вбачаючи у ній значний особистісно-розвивальний ресурс. Водночас студенти педагогічних ЗВО серед причин, що спонукають їх обирати музичну педагогіку як фах чи докласти значних зусиль для продовження традицій свого закладу у галузі музичного мистецтва, у більш ніж половині випадків ставлять на перше місце вплив шкільних педагогів, які зуміли розкрити для учнів емоційне розмаїття і естетичну привабливість світу народної музики.

Висновки. Проаналізувавши музично-естетичну підготовку майбутніх учителів початкових класів у контексті культурно-історичного розвитку України другої половини ХХ – початку ХХІ століття, можемо зробити висновки, що в країні велася велика робота в цьому напрямку. У вищих навчальних закладах відкривалися факультети початкового навчання, або педагогіки і методики початкового навчання, де велася ґрунтовна підготовка майбутніх учителів початкових класів до музично-естетичного виховання учнів. Студенти вищих навчальних закладів вивчали теоретичні та практичні дисципліни мистецького напрямку, брали активну участь у художній самодіяльності: були учасниками хорових колективів, оркестрів народних інструментів, ансамблів та багатьох інших творчих об'єднань, що дозволяє зберігати інтерес до музичного спадку свого народу у нових поколіннях. Підтримка традицій і розвиток вітчизняної педагогічної освіти в цьому напрямку забезпечує відтворення і розширення культурних надбань українців як важливого джерела збереження своєї національної ідентичності.

Список використаних джерел

- Бондар, В. І., Шапошнікова, І. М., Канищенко, А. П. та ін. (Ред.). (2006). *Галузевий стандарт вищої освіти: освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спец. 6.010102 «Початкова освіта»*. Київ.
- Васюта, О. П. (2012). *Музична культура Чернігівщини – тезаурус України: наукові праці з історії та теорії розвитку музичної культури Чернігівщини*. Чернігів: Видавець Лозовий В. М.
- Гадалова, І. М. (Уклад.). (1992). *Програми педагогічних інститутів. Основи музичного виховання школярів з методикою викладання для студентів спеціальності 03.08.00 «Педагогіка і методика початкового навчання»*. Київ: РУМК загал. серед. та пед. освіти.
- Дорошенко, Т. В. (2015). *Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів: навч. посіб.* Чернігів: Десна Поліграф.
- Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Взято з <http://pnpu.edu.ua/ua/> (дата звернення: 23. 05. 2019).

References

- Bondar, V. I., Shaposhnikova, I. M., & Kanishchenko, A. P. at al. (Eds.). (2006). *Haluzevyi standart vyshchoi osvity: osvimo-profesiina prohrama pidhotovky bakalavra za spets. 6.010102 «Pochatkova osvita» [Industry standard of higher education: Bachelor's degree program in specialization. 6.010102 "Primary education"]*. Kyiv. [in Ukrainian].
- Doroshenko, T. V. (2015). *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do zabezpechennia osnov muzychnoi osvity uchniv [Professional preparation of the future elementary school teacher to provide the basics of music education of students]*: navch. posib. Chernihiv: Desna Polihraf [in Ukrainian].
- Hadalova, I. M. (Comp.). (1992). *Prohramy pedahohichnykh institutiv. Osnovy muzychnoho vykhovannia shkoliariv z metodykoiu vykladannia dlia studentiv spetsialnosti 03.08.00 «Pedahohika i metodyka pochatkovoho navchannia» [Programs of pedagogical institutes. Fundamentals of musical education of students with teaching methods for students of specialty 03.08.00 "Pedagogy and methods of primary education"]*. Kyiv: RUMK zahal. sered. ta ped. Osvity [in Ukrainian].
- Poltavskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka [Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko]*. Retrieved from <http://pnpu.edu.ua/ua/> [in Ukrainian].
- Vasiuta, O. P. (2012). *Muzychna kultura Chernihivshchyny – tezaurus Ukrainy: naukovi pratsi z istorii ta teorii rozvytku muzychnoi kultury Chernihivshchyny [Music culture of Chernihiv region - thesaurus of Ukraine: scientific works on history and theory of development of music culture of Chernihiv region]*. Chernihiv: Vydavets Lozovy V. M. [in Ukrainian].

BOHDANOVYCH V.

National University "Chernihiv College" named after T. Shevchenko

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL FOR MUSICAL-AESTHETIC EDUCATION OF PUPILS IN 1991 –2018

The article deals with the organization of the preparation of future primary school teachers for the musical and aesthetic upbringing of students in Ukraine in 1991 – 2018 XXI century, while taking into account the increasing importance of music in the social life and life of Ukrainians. Considered the modern normative documents in the field of education, which showed special attention to state education. On the basis of which the objective guidelines for the development of Ukrainian national education in support of the person are formed, creation of conditions for her to comprehend the mechanism of self-development and creative self-realization in various spheres of life including musical and aesthetic education.

The programs of pedagogical institutes on musical preparation of future teachers of elementary school of the beginning of the XXI century are analyzed and it is determined that considerable attention was paid to Ukrainian folk art, and works of Ukrainian composers and poets.

In the article, the said partial repertoire is provided by the programs of musical disciplines approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine for the different years of the beginning of the XXI century: choral class, musical instrument, conducting, basis of musical education of schoolchildren with teaching methodology, which is an integral part of the formation of the national-patriotic consciousness of the future teacher. , that in the process of pedagogical activity will necessarily become the basis of musical and aesthetic education of students.

The branch standard of higher education is analyzed, in particular, the educational-professional program of preparation of bachelor's degree in specialty 6.010102 Primary education. The attention is paid to the standardized requirements for the content, volume and level of education and training of the elementary school teacher. It is noted that in the system of content modules the attention is paid to the musical education of the elementary school teacher as a means of comprehensive, harmonious development of schoolchildren.

The most common forms of students' work are directed at the musical and aesthetic education of students outside of school time: meetings with veterans, honored workers of the educational field, culture, writers, artists, frequent excursions and hikes, reviews of amateur performances and creative reports of academic groups, musical evenings, evenings of humor and satires, political meetings, performances of the student drama theater, ballroom and folk dance studio, opera studio, sports events and sports evenings, art exhibitions of masters of the brush, participation of students in amateur groups and associations, diverse employment.

Key words: *education; education; musical and aesthetic; artistic amateur; students; repertoire*

Стаття надійшла до редакції 17. 04. 2019 р.

УДК 378:331.5](477)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183167>

ОКСАНА БОЛЬШАЯ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА РИНКУ ПРАЦІ УКРАЇНИ

У статті розглянуто особливості взаємодії ринку праці та системи вищої освіти України. Визначено сучасні вимоги ринку праці до випускників закладів вищої освіти. Визначено шляхи реалізації взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг в Україні.

Ключові слова: вища освіта; ринок праці; ринок освітніх послуг; освітня політика держави; ринкова економіка

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний етап розвитку глобальної економіки та інтеграція до неї України вимагає інтенсивного формування, нагромадження та поширення освітніх ресурсів. Провідним завданням державної політики є реформування та розвиток освіти, що є основою розвитку суспільства, виступає основним соціальним інститутом у задоволенні потреб суспільства, накопиченні та формуванні високорозвиненого людського капіталу.

Проблемою для України є незбалансованість розвитку вищої освіти та ринку праці, яка продукує надлишок на ринку праці фахівців певних напрямів підготовки з одного боку, а з іншого – дефіцит висококваліфікованих кадрів з певних спеціалізацій. Для збалансованості ситуації необхідно провести всебічний аналіз системи освіти в контексті взаємозв'язку з ринком праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі питання впливу освіти на ринок праці досліджували відомі вчені В. Андрущенко, В. Антонюк, Д. Богиня, О. Грішнова, Т. Заяць, Е. Лібанова, М. Семикіна та ін. Аналіз змісту наукових праць, проблем, яких вони торкаються, дозволяє зробити акцент на думці, що стимулювання розвитку та формування ринкової культури у сфері освіти дає позитивний вплив на формування збалансованого ринку праці України.

Формулювання **мети** статті. Основною метою дослідження є аналіз взаємозв'язку вищої освіти та ринку в Україні, а також висвітлення теоретичних та практичних аспектів сучасної незбалансованості кваліфікацій із потребами ринку праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ринок праці є складним елементом ринкової економіки. На ньому не тільки переплітаються інтереси працівників і роботодавців у процесі визначення ціни праці та умов його функціонування, а й відображаються практично усі соціально-економічні зміни в суспільстві. На нашу думку, явища, які притаманні ринку праці в Україні, необхідно вивчати у двох аспектах: по-перше – як прояв загальних закономірностей, притаманних усім країнам з ринковою економікою; по-друге – слід врахувати вітчизняну специфіку формування ринкового середовища.

Вимагає чіткого розуміння визначення сутності ринку праці та значущості соціально-економічної категорії «ринку праці» в контексті формування стратегії державного розвитку. Створення ринкової системи, яка функціонує шляхом конкурентного механізму і ціноутворення через взаємодію попиту і пропозиції, має важливе значення в системі заходів державної політики у сфері зайнятості населення. При цьому слід розуміти, що розвитку економічних теорій, які пояснюють дію механізму ринку праці, притаманні певні суперечності, обумовлені особливостями праці як специфічного ресурсу.

Ринок праці є найважливішою підсистемою світового господарства та індикатором соціально-економічних змін у глобальному просторі. Конкурентоспроможність будь-якої економіки визначається структурою у сфері зайнятості населення, що відповідає вимогам часу, так і рівнем продуктивності праці. Структура зайнятості ринку праці України змінюється, але напрям змін повною мірою не відповідає вимогам глобалізаційних процесів у світі. Якість робочої сили, її кваліфікаційний рівень є фактором росту продуктивності праці та ефективного функціонування економіки. Розгляд проблеми зайнятості економічно активного населення викликає низку запитань щодо створення чіткої та виваженої системи відносин між зайнятим та незайнятим населенням працездатного віку, яка б враховувала господарські інтереси між окремими територіями та сприяла економічному зростанню на національному рівні.

Також слід відмітити, що перетворення останніх двох десятиліть істотно відобразилися на таких категоріях працездатного населення, як молодь та жінки. Основними проблемами молодіжного сегменту на локальних ринках праці є:

- відсутність виваженої системи професійного спрямування молоді, починаючи із шкільного віку, яка б забезпечувала дієвий механізм прийняття рішень щодо вибору майбутньої професії;
- відсутність системи одержання молодими людьми практичних навичок з обраних професій. На даний момент проходження професійної практики для значної частини студентів є суттєво формалізованою і не підвищує рівень професійної підготовки з обраного виду діяльності;
- стихійність розвитку ринку праці та відсутність чіткої інформації щодо попиту на працю, що призвело до значних диспропорцій у підготовці молодих фахівців;

- наявність диспропорцій у структурі попиту і пропозиції робочої сили, викликаних невідповідністю якості освіти та отриманих компетентностей і вимог роботодавців на ринку праці;
- стрімкі процеси міграційного відтоку молоді за межі країни;
- недосконалість оплати праці;
- відхід із формального ринку праці у неформальний, де існують неформальні інститути і договірні відносини, а також нерозвинутість стимулів до підвищення ефективності трудової діяльності.

Окреслена ситуація потребує значної уваги з боку відповідних органів державного регулювання ринку праці в розрізі окремих територій. Існує суттєва необхідність в інформаційному забезпеченні молоді відносно реальної потреби представників конкретних спеціальностей та впровадження в дію регіональних програм підготовки представників тих професій, на які існує високий попит з боку роботодавців регіону (Гесць, 2003).

Сьогодення показує гострі проблеми, які пов'язані з недосконалістю механізмів освіти і ринку праці в Україні. Діяльність центральних та регіональних органів влади, які зобов'язані координувати роботу та налагоджувати взаємодію освіти та ринку праці знаходиться на недостатньому рівні. Партнерство між навчальними закладами, бізнесовими структурами та державою перебуває на початковому етапі уже досить тривалий термін часу. Відповідно цим проблемам необхідно покращувати взаємодію освіти та ринку праці. У зв'язку з цим удосконалення потребують всі складові механізму регулювання взаємодії освіти та ринку праці: законодавчі, структурні, організаційні, управлінські, фінансові, прогностичні, цільові та інші (Мочерний, 1999).

В умовах трансформації економіки країни взаємодія ринку праці і ринку освітніх послуг є беззаперечним фактором змін і появи нових тенденцій в освіті. Ця тенденція має великий вплив на формування людського капіталу, що є основою прогресивного економічного і соціального розвитку країни. Формування якісно нової робочої сили, професійне навчання та професійна орієнтація населення, а саме молодого покоління, є актуальним та важливим процесом, який є базовим для подальшого існування та розвитку держави.

В умовах виконання важких рутинних операцій новітньою технікою, зростає складність праці, формується пріоритет інтелектуальної праці над фізичною, посилюється значення творчої компоненти людської діяльності. У зв'язку з цим виробництво потребує дедалі більшої кількості працівників з високою професійною та загальноосвітньою підготовкою, що ставить особливі вимоги перед системою освіти в державі (Степаненко, & Яковенко, 2010).

Розвиток суспільства, базовою основою якого є знання, можливе лише за умов інноваційного шляху побудови економіки та розвитку високотехнологічного виробництва. Для реалізації ефективного управління інноваційними процесами, розробленням та впровадженням інноваційних проектів необхідні висококваліфіковані фахівці. Формування конкурентоспроможної економіки, загострення конкуренції на внутрішньому та зовнішньому ринках потребує від кадрів більш високого рівня кваліфікації, здатності до ризику генерування нових ідей і прояву творчості, готовності до змін та збільшення відповідальності (Лавриненко, 2016).

Ринок освітніх послуг – це система відносин у ринкових умовах, з приводу купівлі-продажу освітньої послуги, яка завдяки цьому стає товаром. Отже, на цьому ринку об'єктом купівлі-продажу є не сама освіта, як процес набуття знань, а освітня послуга, що включає в себе комплекс матеріальних та нематеріальних ресурсів, які забезпечують процес навчання. Існують такі характеристики ринку освітніх послуг: поглиблення селективної функції освіти; розвиток функції адаптації освіти і людини до нових можливостей навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації; посилення конкурентоспроможності та динамічності працівника на ринку праці; диференціація форм і видів освітніх послуг; створення напруги на ринку праці через отримання випускниками незатребуваних спеціальностей; формування недержавної освіти на всіх рівнях; зміни суспільної думки, в яких освіта стала сприйматися як найважливіша умова виживання, основа матеріального добробуту; орієнтація молоді на престижні професії тощо (Мудра, 2013).

Ринку праці в державі притаманні такі тенденції розвитку: відсутність балансу між попитом і пропозицією, підвищений попит на дипломованих фахівців, невідповідність вакансій і рівня кваліфікації, перспектива розширення виробництва та молодіжне безробіття. Відповідно ринок освітніх послуг характеризується відсутністю взаємодією з галузями економіки, не відповідністю розвитку світовому науково-технічному прогресу, повільному реагуванню на зміни ринку праці, відсутності детального моніторингу працевлаштування дипломованих випускників.

Реальними умовами взаємодії між цими ринками є формування системи прогнозування потреб ринку праці, моніторинг динаміки потреб ринку праці, врахування потреб та перспектив розвитку регіону (галузі), соціальне партнерство між учасниками ринку освітніх послуг.

Ринок праці та ринок освітніх послуг за своїм соціально-економічним змістом потребують значного державного регулювання. За допомогою державного регулювання відбувається формація соціально-економічного механізму взаємодії ринку праці та освітніх послуг. Соціально-економічний прогрес державної політики полягає у розвитку державної системи навчання, наукових та технічних досліджень, професійній освіті, розвитку культури, всебічній підтримки важливих сфер життя людини. Для ефективного забезпечення реалізації інноваційної стратегії України необхідно збільшити і поліпшити змістовну якість та рівень підготовки кваліфікованих працівників професійно-технічними закладами та збільшити доступність і якість вищої освіти завдяки впровадженню ринкових механізмів здобуття освіти; поліпшити і оптимізувати змістовну складову вищої освіти (збільшити викладання природничих та математичних наук у структурі навчального процесу, покращити бюджетне стимулювання цих напрямів); впроваджувати політику врівноваження попиту і пропозиції на ринку професійної підготовки; вдосконалити механізми державного замовлення в освітній сфері; впорядкувати мережу вищих навчальних закладів з урахуванням загальнодержавних та регіональних потреб у фахівцях з вищою освітою; запровадити систему планування та регулювання попиту та пропозиції на ринку професій (Мудра, 2013).

Освіта має унікальне значення в житті кожної людини, адже саме завдяки отриманим знанням і навичкам, обраній професії визначається її подальша доля. Освіта розвиває і вдосконалює активний елемент процесу виробництва та формування робочої сили, яка наділена необхідними характеристиками. Ця функція робить сферу освіти ключовою ланкою відтворювальної системи, що визначає ефективність діяльності всіх інших ланок тим самим визначає підсумковий рівень суспільної продуктивності праці.

Функціонування освіти залежить від власної ресурсної бази, кадрового складу та форм організації. З ляду на це необхідно враховувати актуальні потреби суспільства в знаннях і кваліфікації бо ефективність системи освіти визначається не обсягами залучених ресурсів, а ступенем її адекватності вимогам національної економіки, населення загалом та окремої людини, яка отримує знання.

Рівень підготовки кваліфікованого працівника має відповідати двом критеріям: вимогам працедавця і умовам конкурентоспроможності певного регіону. Відповідно в першу чергу потрібно розвивати методику оцінювання відповідності структури і якості підготовки здобувачів вищої освіти у регіоні. Необхідно наголосити на тому, що взаємодія вищої освіти і ринку праці неможлива без врахування потреб ринкового середовища та галузевої структури певного регіону.

У період ринкових трансформацій різні об'єктивні і суб'єктивні умови визначають на ринку праці диспропорції між попитом і пропозицією робочої сили: галузеві диспропорції, які виникають під впливом різних темпів розвитку галузей економіки, промисловості та сфери послуг; територіальні диспропорції створені під впливом нерівномірного розміщення та розподілу сировинних і виробничих ресурсів, територіальних відмінностей у розвитку економічного і трудового потенціалу; соціально-демографічні диспропорції, які формуються під впливом різної конкурентоспроможності окремих груп населення на ринку праці; професійно-кваліфікаційні диспропорції, які є наслідком інтегрального впливу галузевих, територіально та соціально-диспропорцій між попитом і пропозицією робочої сили на ринку праці і обумовлені недостатнім впливом держави на процеси відтворення і використання робочої сили.

У результаті перерахованих диспропорцій складається негативна ситуація коли, з одного боку, неможливо задовольнити потреби суспільства, галузі, підприємства, організації у працівниках певних професій і спеціальностей, що, в свою чергу, призводить до зниження обсягів та якості товарів і послуг, зниження конкурентоспроможності підприємств та країни в цілому. Результатом цих процесів з'являються стійкі групи населення, які відчувають труднощі у працевлаштуванні, не беруть участі у суспільному виробництві і потребують допомоги з боку держави (Лисенкова, 2015).

Дану ситуацію підтверджують статистичні дану попиту та пропозиції фахівців на ринку праці України (таблиця 1):

Таблиця 1

Співвідношення попиту та пропозиції фахівців на ринку праці України

Роки	Випущено фахівців, тис. ос.		Потреба		Кількість		Навантаження незайнятими трудовою діяльністю фахівців на вільні робочі місця, ос.
	I-II рівнів акредитації	I-IV рівнів акредитації	підприємств у фахівцях (тис.)	у фахівців	на обліку в дес, тис. ос.		
2014/15	79,1	405,4	4,0	50,6	13		
2015/16	73,4	374,0	2,8	49,3	17		
2016/17	68,0	318,7	3,9	36,6	9		
2017/18	61,2	359,9	4,9	32,4	7		

Пропозиція фахівців, які випущені навчальними закладами I-II рівнів акредитації перевищує реальний попит на них з боку роботодавців у середньому у 11 разів, а у порівнянні з фахівцями III-IV рівнів акредитації істотно вище. Це призводить до дисбалансу на ринку праці та працевлаштування випускників не за профілем їхньої підготовки. Отже, спостерігається низький рівень комунікацій між ринком освітніх послуг та ринком праці.

Забезпечення економіки висококваліфікованими та конкурентними кадрами можливе при вирішенні на таких рівнях:

- на рівні нагальної потреби (необхідність оперативного заповнення галузей економіки фахівцями певних спеціальностей);
- на рівні перспективної потреби у фахівцях певних спеціальностей або кваліфікацій, яка виникне в найближчому майбутньому;
- на рівні стратегічної потреби в кваліфікованих спеціалістах (з урахуванням тенденцій соціально-економічного розвитку з метою здійснення економічних перетворень, передбачених стратегією розвитку) (Андриунін, Коровкін, & Парбузін, 2001).

Роботодавці, які прагнуть отримати кваліфікованих молодих спеціалістів, шукають можливості для їх підготовки. Для досягнення цієї мети бізнесові структури та заклади освіти створюють партнерські відносини і несуть взаємну відповідальність. Результатом таких відносин є забезпечення освіти доходами та ідеями зі сфери бізнесу, готовність випускників до успішної професійної діяльності, формування актуальних для сучасного ринку праці професійних компетенцій.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, структура і якість фахівців у системі вищої освіти є не зовсім відповідною потребам національного ринку праці, що обумовлює високий рівень безробіття серед дипломованих випускників. Основою налагодженого та структурованого

функціонування ринку праці та вищої освіти є їх гармонійна взаємодія, основою якої є володіння інформацією про зміни попиту на професійні навички для оперативного реагуванні системи освіти та професійного навчання на структурні зміни в економіці та суспільстві. Необхідне стратегічне планування освітньо-кваліфікаційних структур органів влади на національному та регіональному рівнях. Важливою складовою має стати регіональна система структурних параметрів відтворення кадрів відповідно потребам галузей економіки регіону. Значна увага має приділятися залученню роботодавців до процесу підготовки кадрів у вищій освіті на всіх стадіях процесу.

Список використаних джерел

- Андрюнин, А. В., Коровкин, А. Г., & Парбузин, К. В. (2001). *Взаимодействие региональных рынков труда: опыт анализа и прогнозирования движения населения и рабочей силы*. Взято с <http://www.ekfor.ru>.
- Геєць, В. М. (2003). *Економіка України: стратегія і політика довгострокового розвитку*. Розд. 3. Київ: Ін-т економічного прогнозування Фенікс.
- Лавриненко, Л. М. (2016). *Взаємодія та взаємозв'язок ринку праці та ринку освітніх послуг*. Взято з <http://www.global-national.in.ua>.
- Лисенкова, Н. В. (2015). *Інтеграційні моделі взаємодії освіти і ринку праці*. Взято з <http://www.global-national.in.ua>.
- Мочерний, С. В. (1999). *Економічна теорія* : посіб. для студ. вищих закладів освіти. Київ: Академія.
- Мудра, О. В. (2013). *Особенности взаимодействия рынков образовательных услуг та праці*. Взято з <http://www.ea.donntu.edu.ua/bitstream>.
- Степаненко, С. В., Яковенко, Л. І. (2010). *Трансформація відносин власності в умовах формування постіндустріальної економіки*. Полтава: Скайтек.

References

- Andriunin, A. V., Korovkin, A. G., & Parbuzin, K. V. (2001). *Vzaimodeistvie regionalnykh rynkov truda: opyt analiza i prognozirovaniia dvizheniia naseleniia i rabochei sily [Interaction of regional labor markets: experience in analyzing and forecasting the movement of population and labor]*. Retrieved from <http://www.ekfor.ru> [in Russian].
- Heiets, V. M. (2003). *Ekonomika Ukrainy: stratehiia i polityka dovhostrokovoho rozvytku [Ukrainian economy: long-term development strategy and policy]*. Kyiv: In-t ekonomichnoho prohnovuzanniia Feniks [in Ukrainian].
- Lavrynenko, L. M. (2016). *Vzaiemodiia ta vzaiemozov'iazok rynku pratsi ta rynku osvitynykh posluh [The interaction and interconnection of the labor market and the education services market]*. Retrieved from <http://www.global-national.in.ua> [in Ukrainian].
- Lysenkova, N. V. (2015). *Intehratsiini modeli vzaiemodii osvity i rynku pratsi [Integration models of interaction between education and the labor market]*. Retrieved from <http://www.global-national.in.ua> [in Ukrainian].
- Mochernyi, S. V. (1999). *Ekonomichna teoriia [Economic theory]: posib. dlia stud. vyshchyykh zakladiv osvity*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
- Mudra, O. V. (2013). *Osoblyvosti vzaiemodii rynkiv osvitynykh posluh ta pratsi [Features of interaction between the educational services and labor markets]*. Retrieved from <http://www.ea.donntu.edu.ua/bitstream> [in Ukrainian].
- Stepanenko, S V., Yakovenko, L. I. (2010). *Transformatsiia vidnosyn vlasnosti v umovakh formuvanniia postindustrialnoi ekonomiky [Transformation of property relations in the conditions of formation of post-industrial economy]*. Poltava: Skaitek [in Ukrainian].

BOLSHAYA O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

THE FEATURES OF INTERACTION BETWEEN HIGHER EDUCATION MARKET AND THE LABOR MARKET

The article deals with the features of interaction between the labor market and higher education market in Ukraine. Identify the modern requirements of the labor market to graduates of higher education institutions. Identify the ways of implementing of interaction between the education labor and market in Ukraine.

It has been found that the structure and quality of specialists in the higher education system is not quite appropriate to the needs of the national labor market, which leads to high unemployment among graduates. The basis of a well-organized and structured functioning of the labor market and higher education is their harmonious interaction, the basis of which is the possession of information on changes in demand for vocational skills for prompt response of the education system and vocational training to

structural changes in the economy and society. Strategic planning of the educational and qualification structures of government bodies at national and regional levels is required. An important component should be the regional system of structural parameters of personnel reproduction in accordance with the needs of the regional economy. Much attention should be paid to involving employers in the process of training in higher education at all stages of the process.

Keywords: higher education; labor market; education market; state educational policy; market economy

Стаття надійшла до редакції 14.02.2019 р.

УДК 37(091)(477):316.752

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183168>

РЕНАТА ВИННИЧУК

ORCID ID 0000-0002-1508-7984

ЛЮБОВ КРАВЧЕНКО

ORCID ID 0000-0003-0011-609X

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ ТА ПРАКТИЦІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА РЕТРОСПЕКТИВА

У статті актуалізовано ціннісне бачення механізмів передачі соціального досвіду від покоління до покоління освітніми засобами; з'ясовано цивілізаційні реалії (порушення зв'язків між поколіннями, розбалансованість систем цінностей, невизначеність духовних орієнтирів молоді) як одну з проблем сучасної професійної підготовки; підкреслено важливість розв'язання цих проблем на засадах міждисциплінарного синтезу і методолого-теоретичного потенціалу аксіологічного наукового підходу. Проведено ретроспективний історико-педагогічний аналіз низки досліджень вітчизняних учених к. XIX – поч. XXI ст., які займалися питаннями аксіологічного характеру освіти та відповідної підготовки шкільної молоді і студентів (П. Каперев, Г. Ващенко, О. Вишневський, С. Гессен, М. Богуславський, В. Гінецинський, Б. Бітінас, С. Гончаренко, М. Романенко, О. Сухомлинська та ін.), які зробили значний внесок у розвиток змісту освітніх цінностей, виявлення їх структури та запропонували свої оригінальні класифікації цих зразків людської культури.

Ключові слова: вітчизняна педагогіка; аксіологічний науковий підхід; цінності освіти; історико-педагогічні дослідження

Постановка проблеми. Нестабільність нинішнього світу, суперечності між розвитком духовної культури та сучасною цивілізацією, надзвичайно широкий вплив засобів масової інформації визначають специфіку й умови передачі соціального досвіду від покоління до покоління, що склалися сьогодні. Традиційні механізми передачі досвіду виявилися не досить вивченими й відпрацьованими, щоб бути на рівні завдань сьогодення. Суперечливість ситуації, яка склалася, пояснюється такими чинниками: певним порушенням зв'язків поколінь; розбалансованістю системи цінностей; розмитістю, невизначеністю духовних орієнтирів та власне й самого ідеалу сучасної людини.

Життєдіяльність сучасної людини, її творча самореалізація в нових цивілізаційних реаліях – одна із актуальних проблем загальної освіти і професійної підготовки. Учені вважають, що творчу активність особистості зумовлюють соціокультурні й психофізіологічні чинники, системоутворювальним із яких стосовно функціонуючих систем освіти є кінцевий результат; пов'язують творчі можливості людини зі здатністю її мозку до випереджального відображення (П. Анохін), що дозволяє особистості прогнозувати майбутнє і власний життєвий шлях. Здатність свідомості випереджати буття становить вихідне положення концепції випереджальної освіти (А. Урсул), в основу якої покладено відповідну систему цінностей. Широко дискутується нині в технологічному впровадженні нових аспектів спекурсів спрямування: теорії систем, синергетики, глобалістики, загальної теорії еволюції, історії розвитку цивілізації, фундаментальної і соціальної інформатики, вчення про європейські освітні цінності тощо. Проте підкреслюється: у концептуальному сенсі важливі не стільки нові спецкурси (наука розвивається динамічно, і поява нових її галузей – явище закономірне), скільки розуміння освіти, покликане інтегрувати наукові знання про цінності людини передусім на засадах міждисциплінарного синтезу й методологічного компонента аксіологічного наукового підходу.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання історичного розвитку аксіологічної освіти та відповідної підготовки шкільної молоді і студентів вищих закладів освіти різних типів на початку XXI ст. стали предметом наукового пошуку багатьох вітчизняних учених, серед яких – В. Алфімов, В. Андрущенко, В. Бондар, І. Зязюн, В. Галузинський, О. Дубасенюк, М. Євтух, Л. Коваль, В. Рибалка, О. Пометун, С. Сисоєва, Г. Шевченко й ін. На основі зарубіжного досвіду та в поєднанні з національними традиціями проблеми аксіологічного виміру освіти крізь призму інтеріоризації цінностей і відповідних ціннісних орієнтацій молоді під час навчання висвітлювали А. Алексюк, Г. Балл, І. Бех, Л. Безменова, О. Бондаренко, М. Боришевський, О. Глузман, С. Гончаренко, С. Максименко, В. Моляко, М. Фіцула, В. Ягупов, Т. Яценко та ін.

Для розроблення методолого-теоретичних засад аксіологічної освіти вагомим став розгляд праць представників класичної (Платон, Аристотель, Спіноза, Кант, Гегель, Г. Лотце, П. Лапі, Е. фон Гартман, В. Віндельбанд, Г.Рікерт) та сучасної філософської думки (В. Андрущенко, С. Анисимов, Л. Вовк, Л. Губерський, В. Свтух, М. Каган, В. Курило, В. Кремень, А. Конверський, В. Лутай, І. Надольний та ін.). Класичними дослідженнями феноменів цінностей і ціннісних орієнтацій особистості визнано роботи А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Оллпорта, В. Франкла та ін.

Учені неодноразово підкреслюють: мета й завдання формування цінностей, ціннісних орієнтацій, їх зміст та форма – це педагогічна проблематика, і саме вони мають стати предметом спеціального вивчення, тому правомірно говорять про цінності як про дійсно український феномен ментальності; виділяють три основні підходи до їх розгляду: як до соціальної проблеми (Т. Бутківська), як до психологічної проблеми (І. Бех, Т. Яценко, М.Боришевський, В. Лисенко, І. Вашенко), як до педагогічної проблеми. Вагомими є думки О. Сухомлинської стосовно того, що розгляд цінностей як соціальної проблеми на методологічному рівні – досить рідкісне явище українського наукового життя; проте цінність як психологічна теоретична проблема вже досить широко й умотивовано представлена у сучасних наукових працях. Найбільше й найширше відображеною в науковому дискурсі вчена вважає педагогічну проблематику цінностей: «Поле її інтересів досить широке і, на перший погляд, навіть безсистемне, але все ж певним чином ранжоване... педагоги замислюються над її теоретико-методологічними засадами (П. Ігнатенко, О. Вишневський, В. Струманський, В. Костів, І. Тараненко, Б. Кобзар та ін.); існує широкий спектр підходів до вирішення проблематики національних цінностей (як абсолютних), моральних (як національних і як взаємодії національних та загальнолюдських, загальнодемократичних), християнських (як найвищих, абсолютних і незаперечних). Більшість досліджень базується на антропоцентричному, педоцентричному підході, за якого в центрі процесу формування ціннісних орієнтацій знаходиться саморозвиток особистості (Сухомлинська, 1999).

Для того, щоб глибше зрозуміти методологічні, теоретичні і технологічні можливості аксіологічного наукового підходу, О. Сухомлинська рекомендує звертатися до історико-педагогічної ретроспективи поглядів вітчизняних учених на проблему цінностей особистості в освіті, що й стало метою цієї наукової розвідки.

Виклад основного матеріалу. Проблематика педагогічної аксіології розробляється в контексті філософської та педагогічної антропології і концентрується навколо питань про сутність людини та з'ясування її природи. Ці проблеми є доленосними для людини, тому що їх вирішення неминуче носить ціннісний (духовно-розумний, морально-духовний і духовно-естетичний) характер. У контексті філософсько-педагогічної ноології, наприклад, учені виділяють методологічний і науково-педагогічний аспекти комплексу аксіологічних проблем, що стосуються безумовної сутності людини та ціннісних (аксіологічних) основ її саморозвитку, послуговуючись синергетично-ноологічним підходом до самостановлення і саморозвитку особистості, її творчо-вольового життя – пізнання, смислотворчої активності у природному й соціальному оточеннях (Онищенко, 1998). У контексті педагогічної аксіології постають питання формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості й аксіологічних основ освіти: «Такий синтетичний характер проблем людини робить її центральною для всього проблемного поля філософії освіти, що виражається в домінуючому впливові вирішення цієї проблеми на філософський характер тієї або іншої педагогічної теорії чи практики», – підкреслює М. Романенко (Романенко, 1998, с. 18).

Термін «педагогічна аксіологія» добре відомий у педагогічній науці, більше того, як формулює С. Гончаренко, «аксіологія педагогічна – розділ загальної педагогіки, в якому досліджуються цінності, які треба формувати у вихованців» (Гончаренко, 2011, с. 21). В. Гінецинський у навчальному посібнику «Основи теоретичної педагогіки» присвячує цілий розділ педагогічній аксіології (Гінецинский, 1992, с. 75-100); у ньому проаналізовано аксіологічні імперативи систем загальної і професійної освіти, з'ясовано ціннісні орієнтації в структурі професійно-педагогічної діяльності та відображено динаміку системи ціннісних орієнтацій особистості.

Для цілісного аналізу змісту освітніх цінностей, їх структури та класифікації в міждисциплінарному контексті необхідне перш за все філософське осмислення аксіологічних пріоритетів виховання, яке дозволить визначити те спільне, що є характерним для освітньої практики різних країн, народів, епох, цивілізацій. Саме філософські (в тому числі й аксіологічні) основи педагогічних досліджень, за словами О. Сухомлинської, є «базовими для забезпечення реконструкції історії освіти і виховання» і мають бути методологічними засадами, зокрема, історико-педагогічних розвідок» (Сухомлинська, 1997). Значущість аксіологічного підходу в рамках історико-педагогічного дослідження підкреслював, зокрема, один із провідних істориків освіти М. Богуславський (Богуславский, 1999). Інший відомий історик освіти В. Блінов дав визначення ціннісного методу в педагогічній науці як особливої форми «аналізу теорії виховання і фактів педагогічної практики в контексті їхньої ціннісної спрямованості» (Блінов, 2001).

Одним із засновників ціннісного підходу в педагогічній науці вважають С. Гессена. У своїй роботі «Основи педагогіки» він розглядає цінності освіти, майже ототожнюючи їх із цінностями культури (цінності науки, мистецтва, релігії, моральності, права, господарства). Порівнюючи освітні системи різних історичних періодів, філософ приходить до висновку, що всі вони відображають «загальний колорит часу» й «підкорюються» тій головній цінності, яка завоювала пріоритет «у культурній свідомості епохи» (Гессен, 1995, с. 38). Гессен пропонує історичний принцип розгляду проблеми цінностей освіти, згідно з яким кожна епоха має свої ціннісні пріоритети. Він вважає, що в античному Римі головними були етатичні цінності (держави і права), у відповідності з якими й було побудовано систему освіти; у Середні віки домінували теократичні цінності, які проголошувала церква і які поширювались через релігійну систему освіти; в епоху Відродження на арену вийшли цінності естетичні, а в епоху Просвітництва утверджувались цінності Розуму, адже головна роль у системі освіти цієї епохи належала інтелектуальному вихованню. Така наукова позиція дозволяє «не тільки пояснити причини виникнення певної освітньої системи, а й зрозуміти всі її деталі, виходячи з єдиного принципу», адже згідно з антропологічною концепцією Гессена виховання людини здійснюється одразу в кількох планах буття, де «вища площина нашаровується на нижчу, оформляючи її та не порушуючи при цьому її внутрішньої законовідповідності». Філософ

так визначає ці плани: План біологічного буття (виховання як біологічний процес), План суспільного буття (виховання як соціальний процес), План духовної культури (виховання як духовний процес), План благодатного буття (виховання як спасіння душі) (Гессен, 1995, с. 432).

Гессен формує структуру цінностей у двох протилежних значеннях, а саме: як ієрархію внутрішнього буття людини в конкретній культурі (відповідно до чого кожна людина поступово проходить ці названі плани) і як схему історичного розвитку освітнього процесу (відповідно до чого будь-яка історична епоха знаходиться в межах певного плану буття). Кожен «план буття» має свої конкретні завдання і певні цінності. Залежно від того, в якій площині проходить процес освіти, відзначаються й аксіологічні пріоритети: у рамках Біологічного плану реалізується натуралістичний педагогічний напрям, головним завданням якого є опіка й авторитарність, а основною цінністю – збереження життя; Планові суспільного буття відповідає соціологічний напрям педагогіки, основним завданням якого є формування члена соціальної групи, а головною цінністю – соціальна група та її інтереси; План духовної культури представляє гуманістичний напрям, основне завдання якого – освіта, а головна цінність – саморозвиток особистості, яка має опанувати культурні цінності; План благодатного буття своїм основним завданням проголошує духовний шлях до спасіння, «становлення духу, вільного від гріха», а головною цінністю – любов до ближнього і любов до Бога (Гессен, 1995). Таким чином, С. Гессен вибудовує ієрархію освітніх цінностей через пріоритет певного Плану буття, в якому здійснюється безпосередній ціннісно-формувальний процес у конкретному суспільстві в конкретний історичний період.

Важливою проблемою педагогіко-аксіологічних досліджень вважають цілепокладання, що передбачає обґрунтування цілей освіти і самого процесу цілепокладання. Центральна проблема, яку вирішує сучасна філософія освіти при розробці ціннісних (аксіологічних) основ цілепокладання, – це проблема людського виміру освітньої системи й освітньої діяльності. Людський вимір – це вимір неологічний, вимір морально-духовний. У сучасній освітній практиці ця проблема формується як проблема гуманізації і містить питання, що мають вирішуватися в рамках філософії освіти і педагогічної аксіології (Романенко, 1998, с. 18-19). Передусім це питання підпорядкування всієї освітньої діяльності завданню морально-духовного, духовно-розумного саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації людини як безумовної цінності, а не її окремих складників (професійних чи особистісних якостей). Тут зразком освіченості розглядають ідеальну модель людини у всіх її вимірах як мету й результат освітніх процесів – навчальних, виховних, культурно-інтегративних, соціально-адаптивних тощо. Ці питання особливо важливі нині тому, що в Україні проходить зміна антропологічних основ наук про освіту (Романенко, 1998, с. 19). Це означає, що в системі освіти мають бути створені всі умови для формування вільної особистості, розвитку її духовно-культурних потреб, духовно-розумних мотивацій і майбутніх практичних дій, що ґрунтуються на особистісному самовизначенні, оскільки основна проблема при визначенні ідеалу освіченості «полягає у тому, що потрібно значно змінити орієнтири освітньої діяльності у напрямі заохочення всіх сторін людської індивідуальності – не тільки професійних чи особистісних, а й фізичних, психічних, духовних і соціально-родових, і навіть тих, про які ми ще не знаємо» (Романенко, 1998, с. 19).

Українські вчені сьогодні часто звертаються до структури християнського виховного ідеалу, запропонованої Г. Ващенком. Всесвітньо відомий український педагог рекомендував: наслідуючи традиції українців у духовно-моральній сфері, необхідно велику увагу звернути на такі риси вдачі (українського менталітету), що стають за основу здорового родинного життя, бо родина завжди була найважливішою підвалиною життя суспільства, а значить – і державного життя: «У юнаків треба виховувати моральну чистоту, свідомість дівочої та юнацької честі, стриманість, підкорення ставешних почувань. Необхідно плекати наші традиції і щодо виховання у молоді пошани до батьків і взагалі до старших, що є основою суспільного і державного ладу. Потрібно виховувати у молоді свідомість власної людської гідності, на основі якої виробляється правдивість, чесність, вірність даному слову. З морально-духовним вихованням тісно пов'язане виховання волі й характеру, бо найважливіша риса вольової людини є принциповість і здатність ставити перед собою певну мету». Г. Ващенко чітко з'ясував норми і принципи самоактуалізації особистості: «Раз мета поставлена, то вольова людина докладає всіх зусиль, щоб досягти її. Одна з важливих рис вольової і морально-духовної людини – це стриманість, уміння володіти собою, не піддаватися випадковим емоціям та афектам» (Ващенко, 1994, с. 185-186).

В українських історико-педагогічних джерелах генезу освітніх цінностей обґрунтовано розглядали в контексті культурно-історичного процесу. Зокрема, П. Каптерев вважав історію педагогіки історією розвитку педагогічної самосвідомості народу (Каптерев, 1982, с. 258). Безумовно, фундаментом цієї самосвідомості стали ціннісні орієнтації конкретного народу, що визрівають під впливом природи, соціальних умов та релігії. Вчений визначав три періоди розвитку вітчизняної освіти як педагогічної самосвідомості народу, провів характеристику кожного з них, деталізуючи головні виховні цінності. Для першого (церковного) періоду характерним був релігійний світогляд, завданням освіти – вивчення церковно-богослужбових книг, а метою виховання – служіння Богові й спасіння душі. Другий (державний) період характеризувався тим, що в цей час освіта стала служити державним інтересам і тому головними її принципами стали державність, професійність і становість, на основі чого й формувались освітні цінності. Третій період (суспільний) знаменував собою появу нових потреб суспільства в освіті (освіта для народу) і продукував відповідні ціннісні пріоритети. Автор справедливо вказує, що в кожному з визначених періодів співіснували всі засади: і церковні, і державні, і суспільні, однак якісь із них домінували, що й обумовлювало виховну та освітню політику (Каптерев, 1982, с. 258-269). При з'ясуванні домінуючих засад учений підкреслював значущість такого важливого чинника, як вплив станових інтересів і поглядів на формування педагогічних ідеалів і цінностей. Загалом же він прийшов до висновку, що для розвитку «національної педагогічної самосвідомості дуже важливо, хто протягом усієї історії народу є органом педагогічної самосвідомості, хто створює педагогічні ідеали і школи, хто безпосередньо влаштовує справи народної освіти»: народ (сімейні, сільські громади) чи його представники (більш далекі від народу), стани більш освічені, що володіють економічними та політичними привілеями, або уряд як орган державного життя. Отже, можна вести мову про ще один варіант

класифікації освітніх цінностей – за різними соціальними групами, кожна із яких має свої аксіологічні пріоритети й освітні інтереси (Каптерев, 1982).

Оригінальний підхід до характеристики освітніх систем визначних особистостей з позицій ціннісного підходу виявив Б. Бітінас у роботі «Вступ до філософії виховання», у якій велику увагу приділено обґрунтуванню наукового апарату аксіології виховання, розглядаються різноманітні філософські напрями в контексті вивчення освітніх цінностей, виділені аспекти концептуальних підходів до аксіологічної проблеми (ціннісний абсолютизм, ціннісний релятивізм, історичний підхід). Учений підкреслював: функціонування цінностей у змісті освітньої діяльності доцільно вивчати залежно від тієї філософської концепції, у відповідності з якою ця діяльність здійснюється; детально характеризує низку провідних філософсько-педагогічних напрямів (ідеалізм, реалізм, неотомізм, прагматизм, антропоцентризм, матеріалізм), їхні цілі та аксіологічні завдання; виховні цінності структурує відповідно філософсько-світоглядних поглядів окремих відомих особистостей, у цьому випадку – видатних педагогів (Бітінас, 1996).

Розглядаючи проблему визначення вищої цінності як принципового вирішення питання сенсу життя людини, Б. Бітінас доходить висновку, що таке визначення здійснюється в межах діючої системи освіти, яка, своєю чергою, сутнісно зумовлена ціннісною системою суспільства. Таким чином, автор пропонує ще один варіант класифікації, у якому критеріальною основою розглядає не окремі виховні цінності, а ціннісні системи, що обумовлені пріоритетом тієї чи іншої вищої цінності: теоцентричної, соціоцентричної або антропоцентричної. Так, теоцентрична ціннісна система визначає сенс життя у продовженні життя після смерті, а найвищу цінність – у трансцендентному світі, отже, зміст виховання в межах цієї системи містить ті освітні цінності, що відповідають традиційним канонам певної релігії і з цієї причини вони можуть бути дуже різними (наприклад, у релігійних системах Заходу і Сходу), але спільним є те, що вони спрямовані до Абсолютних цінностей, духовної досконалості, злиття з Вищою Сутністю (Бітінас, 1996, с. 16-20).

Соціоцентричні ціннісні системи, за Б. Бітінасом, передбачають перенесення сенсу життя людини на людське суспільство, будь-які його групи: від маленьких (сім'я, друзі, кохана людина) до великих соціальних спільнот (громадські, політичні, релігійні, професійні організації, нація, народ, клас, вікова група, стать тощо). Відповідно того, яку спільноту обирають як вищу цінність, створюються масштабні соціоцентричні ціннісні системи: комуністична, націоналістична та інші (класові, сімейні, кланові тощо). Третю групу ціннісних систем становлять антропоцентричні системи, у яких сенс життя трактується як особисте вдосконалення, розвиток власних сутнісних сил людини. Для таких систем вища цінність – сама людина, її самореалізація й відповідальність за себе. Загалом для антропоцентричних систем характерним є домінування цінностей абстрактного характеру, адже вважається, що кожна особистість сама вирішує, як реалізувати цінності відповідальності, свободи, обов'язку, щастя, чесності та інші, як спрямувати свою освітню траєкторію (Бітінас, 1996).

У філософії освіти та історії педагогіки досить популярною продовжує залишатися культурологічно-цивілізаційна наукова позиція щодо вивчення світоглядних основ освіти з точки зору опозиції «культура освіти Сходу та культура освіти Заходу», яку здавна орієнтовано на виявлення фундаментальних основ педагогічних культур, базових ідей, цінностей. Таким чином, можна говорити про вибір освітніх цінностей за цивілізаційним критерієм: цінності східного світу і західного світу, які мають відмінні одне від одного світоглядні підвалини та аксіологічні орієнтації. У окремих педагогічних джерелах з позицій цивілізаційного підходу окремо розглядають:

- Далекосхідну цивілізацію, педагогічна система якої склалась під впливом конфуціанства, даосизму, буддизму;
- Південноазійську цивілізацію, в якій світоглядна основа виховання – індуїзм, а пізніше буддизм;
- Близькосхідну цивілізацію, освітні цінності якої формувались під впливом ісламу, іудаїзму, християнства;
- Західну цивілізацію, яка зростала на основі античної культури та християнства (Бордовская, & Реан, 2000, с. 45-47).

Проте процеси створення світового освітнього простору, швидкого поширення інформації та оновлення знання роблять такий підхід швидше історичним, аніж сучасним.

Водночас сучасні науки про освіту частіше використовують традиційну класифікацію цінностей: цінності загальнолюдські, національні та індивідуальні. Український учений О. Вишневецький пропонує власну розширену модель класифікації виховних цінностей, визначаючи п'ять груп: 1) абсолютні вічні цінності; 2) національні цінності; 3) громадянські цінності; 4) сімейні цінності; 5) цінності особистого життя (Вишневецький, 1996, с. 125-126). Педагог указує, що морально-етичні цінності усвідомлюються людиною в трьох аспектах: по-перше, як система абсолютних ідеалів, по-друге, як «Кодекс вартостей», або кодекс моральних правил і формул, і, по-третє, як спектр відповідних властивостей людської душі, які реалізуються через їх практичне втілення; він також відзначає, що найвища цінність у «структурі вартостей є віра в Абсолют Добра (для віруючої людини це віра в Бога, для інших – визнання первинної Тайни), із якого ці вартості виводяться і якою одухотворяються». У своїй роботі «Сучасне українське виховання» О. Вишневецький пропонує таку систему цінностей українського виховання, як «Кодекс вартостей», докладно розглядає освітні цінності кожного вікового періоду, аналізує їх у загальнопедагогічному й методико-педагогічному аспектах.

В українській педагогічній науці на рубежі ХХ-ХХІ ст. значної уваги надають соціокультурному освітньому контекстові як тому, що входить корінням в історико-культурний досвід, у духовні традиції народу, розглядаючи його як обов'язковий складник формування духовності, долучення особистості до духовної реальності з її мінливостю, неоднозначністю, полікультурністю, сукупністю співіснуючих різних точок зору на одні й ті ж явища, тобто релятивізмом (Сухомлинська, 2006). «Якщо ми від сім'ї, матері та батька через школу до молодіжних організацій, церкви, кожен у своєму полі діяльності, нехай з різних позицій, будемо цілеспрямовано вибудовувати, культивувати духовні параметри, норми й цінності розвитку особистості, у неї сформується, на основі впливів, взаємовпливів, заперечень та сприйняття, та духовність, той її варіант, секуляризований чи навпаки, та світоглядна

модель, яка найбільше відповідає її внутрішній сутності. Зростаюча особистість сама, на основі вільного вибору, прислухаючись до свого внутрішнього «Я» має обрати свій власний тип духовності» (Сухомлинська, 2006).

У зазначеному контексті вчена підкреслює: сучасна система освіти і виховання в Україні перейшла на нову парадигму, в центрі якої знаходиться особистість у всіх її взаємозв'язках і опосередкуваннях; що антропологічний підхід з його основними складниками – ідеями, моделями, цінностями як матеріальними, так і духовними, спрямований на піднесення індивідуальності, її самовиявлення та розвиток; що ціннісний підхід розглядається як найпріоритетніша освітня проблема, значущість посилюється виходом цінностей на передній соціальний план. Пошуки нових ціннісних орієнтацій стають життєво важливими й необхідними для кожного, засобом опори в життєвих колізіях (Сухомлинська, 1999).

Предметом же дальшого розгляду мають стати форми існування цінностей: а) суспільні (колективу, групи, класу, сім'ї, реальні цінності соціуму, індивіда як частини соціальних спільнот різного спрямування й масштабу); б) предметні (література, мистецтво, мас-медіа, молодіжна субкультура тощо); в) особистісні (потреби, мотиви, ідеали, бажання тощо) та їх втілення в процесі освіти (Сухомлинська, 1999). Узагальнюючи проблематику освітніх процесів, учена визначає, що в сучасних умовах постає питання не лише про ціннісне виховання, а й про ціннісне навчання, тобто навчання, що має своїм результатом не знання, а формування аксіологічного світогляду, який оперує ціннісними категоріями; проблема вимагає адекватного розв'язання: як, у який спосіб навчати – стереотипізацією чи рефлексією, конструктивним діалогом; яке значення інтегративного підходу до викладання, роль викладача в навчальному процесі та багато інших питань.

Висновки. Таким чином, актуальним завданням вищої школи вчені і педагоги-практики на підставі історичної ретроспективи аксіологічних поглядів і методичних надбань вітчизняних учених минулих років вважають усунення низки суперечностей у ціннісних орієнтаціях студентів, формування стійкого інтересу до тих цінностей їхньої майбутньої діяльності, що несуть у собі гуманістичний зміст, забезпечують як основу професійної підготовки єдність особистісного і професійного розвитку, здатність створювати й транслювати системи відповідних цінностей своїм учням і колегам. Саме аксіологічний підхід дає можливість на підставі історичних ретроспектив зробити об'єктивний аналіз провідних тенденцій розвитку сучасного суспільства й у світлі цього переосмислити першочергові для сьогоденної освіти завдання, визначити ціннісні пріоритети. Ці пріоритети, з одного боку, мають узгоджуватися з домінуючими на сучасному етапі розвитку суспільства соціальними цінностями гуманістичної спрямованості, а з іншого – відповідати специфіці професійної підготовки, забезпечувати її орієнтацію на пошук і втілення на практиці оптимальних шляхів трансляції кожній особистості актуальних соціальних цінностей, на впровадження зазначених систем цінностей першочергово для фахівців гуманітарної галузі.

Список використаних джерел

- Битинас, Б. П. (1996). *Введение в философию воспитания*. Москва: Фонд духовного и нравственного образования.
- Блинов, В. И. (2001). *Развитие образования в России в XVIII – начале XX вв.* Москва: ТЦ «Сфера».
- Богуславський, М. В. (1999). Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*, 1 (11), 37-40.
- Бордовская, Н. В., & Реан, А. А. (2000). *Педагогика*. Санкт-Петербург: Питер.
- Буева, Л. П. (1996). Духовность и проблемы нравственной культуры. *Вопросы философии*, 2, 3-9.
- Бучило, Н. Ф., & Чумаков, А. Н. (2001). *Философия*. Москва: ПЕР СЭ.
- Ващенко, Г. (1994). *Виховний ідеал* : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т. 1: Пед. т-во ім. проф. Г. Ващенка. 3-є вид. Полтава: Полтавський вісник.
- Вишневський, О. (1996). *Сучасне українське виховання*. Педагогічні нариси. Львів: Львівський обл. наук.-метод. ін-т освіти.
- Гессен, С. И. (1995). *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва: ШколаПресс.
- Гинецинский, В. И. (1992). *Основы теоретической педагогики*: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербургского ун-та.
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. [Вид. друге, доп. й виправл.]. Рівне: Волинські обереги.
- Ігнатенко, П. Р. (1997). Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем. *Педагогіка і психологія*, 1, 118-123.
- Каптерев, П. Ф. (1982). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика.
- Онищенко, В. Д. (1998). *Філософія духа і духовного пізнання: Християнсько-філософська ноологія*. Львів: Логос.
- Романенко, М. І. (1998). *Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу*. Дніпропетровськ: Промінь.
- Сухомлинська, О. В. (2006). Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики: [Виступ на Загальних зборах Академії педагогічних наук України 7 грудня 2005 р.]. *Шлях освіти*, 1, 2-7.
- Сухомлинська, О. В. (1997). Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми. *Педагогіка і психологія*, 1, 105-111.

- Сухомлинська, О. В. (1999). Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*, 1 (11), 41-45.
- Урсул, А. Д. (1981). *Интеграционно-общенаучные тенденции и философия*. Москва, 1981.
- Черепанова, С. (2007). Філософія освіти XXI століття: пріоритет гуманітарних цінностей. *Цінності. Демократія. Освіта*: [матеріали міжнарод. наук.-практ. конф., (28.06-2.07.2006 р.)]. Полтав. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка; Школа освіти і Комунікацій ун-ту м. Йонгчопінг. (сс. 145-155). Полтава; Йонгчопінг.
- Шелер, М. (1994). *Избранные произведения*. Москва: Гнозис.

References

- Bitinas, B. P. (1996). *Vvedenie v filosofiiu vospitaniia [Introduction to the philosophy of upbringing]*. Moskva: Fond dukhovnogo i npravstvennogo obrazovaniia [in Russian].
- Blinov, V. I. (2001). *Razvitie obrazovaniia v Rossii v XVIII – nachale XX vv. [Development of education in Russia in the XVIII – early XX centuries.]*. Moskva: ТТс «Sfera» [in Russian].
- Bohuslavskiy, M. V. (1999). Struktura suchasnoho istoryko-pedahohichnoho znannia [The structure of modern historical and pedagogical knowledge]. *Shliakh osvity [The path of education]*, 1 (11), 37-40 [in Ukrainian].
- Bordovskaia, N. V., & Rean, A. A. (2000). *Pedagogika [Pedagogy]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Bueva, L. P. (1996). Dukhovnost i problemy npravstvennoi kultury [Spirituality and problems of moral culture]. *Voprosy filosofii [Philosophy Issues]*, 2, 3-9 [in Russian].
- Buchilo, N. F., & Chumakov, A. N. (2001). *Filosofia [Philosophy]*. Moskva: PER SE [in Russian].
- Cherepanova, S. (2007). Filosofii osvity KhKhI stolittia: priorytet humanitarnykh tsinnosti [Osvita of the XXI Century: The Priority of Humanitarian Values]. *Tsinnosti. Demokratiia. Osvita [The Philosophy of Education]*: [materialy mizhnarod. nauk.-prakt. konf., (28.06-2.07.2006 r.)]. Poltav. derzh. ped. un-t imeni V. H. Korolenka; Shkola osvity i Komunikatsii un-tu m. Yonhchopin. (pp. 145-155). Poltava; Yonhchopin [in Ukrainian].
- Gessen, S. I. (1995). *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuuu filosofiiu [Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]*. Moskva: ShkolaPress [in Russian].
- Ginetcinskii, V. I. (1992). *Osnovy teoreticheskoi pedagogiki [Fundamentals of Theoretical Pedagogy]: ucheb. posob.* Sankt-Peterburg: Izd-vo S.-Peterburgskogo un-ta [in Russian].
- Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichniy entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary]*. 2 nd ed. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
- Ihnatenko, P. R. (1997). Aksiolohiia vykhovannia: vid terminolohii do postanovky problem [Axiology of education: from terminology to problem statement]. *Pedahohika i psykholohiia [Pedagogy and psychology]*, 1, 118-123 [in Ukrainian].
- Kapterev, P. F. (1982). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia [Selected pedagogical works]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Onyshchenko, V. D. (1998). *Filosofii dukha i dukhovnoho piznannia: Khrystyiansko-filosofska noolohiia [Philosophy of Spirit and Spiritual Cognition: Christian Philosophical Poetry]*. Lviv: Lohos [in Ukrainian].
- Romanenko, M. I. (1998). *Osvita yak ob'iekt sotsialno-filosofskoho analizu [Education as an object of socio-philosophical analysis]*. Dnipropetrovsk: Promin [in Ukrainian].
- Sheler, M. (1994). *Izbrannye proizvedeniia [Selected works]*. Moskva: Gnozis [in Russian].
- Sukhomlynska, O. V. (2006). Dukhovno-moralne vykhovannia ditei ta molodi v koordynatakh pedahohichnoi nauky i praktyky [Spiritual and moral upbringing of children and youth in coordinates of pedagogical science and practice]. *Shliakh osvity [The path of education]*, 1, 2-7 [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, O. V. (1997). Tsinnosti u vykhovanni ditei ta molodi: stan rozroblenniia problemy [Values in the upbringing of children and youth: the state of problem development]. *Pedahohika i psykholohiia [Pedagogy and psychology]*. 1, 105-111 [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, O. V. (1999). Kontseptualni zasady rozvytku istoryko-pedahohichnoi nauky v Ukraini [Conceptual Fundamentals of the Development of Historical and Pedagogical Science in Ukraine]. *Shliakh osvity [The path of education]*, 1 (11), 41-45 [in Ukrainian].
- Ursul, A. D. (1981). *Integratcionno-obshchenauchnye tendentcii i filosofii [Integrative general science trends and philosophy]*. Moskva, 1981 [in Russian].
- Vashchenko, H. (1994). *Vykhovnyi ideal : pidruch. dlia pedahohiv, vykhovnykiv, molodi i batkiv [Educational ideal: under the arm. for educators, educators, youth and parents]*. (Vol. T. 1: Ped. t-vo im. prof. H. Vashchenka). 3 rd. ed. Poltava: Poltavskiy visnyk. [in Ukrainian].
- Vyshnevskiy, O. (1996). *Suchasne ukrainske vykhovannia [Contemporary Ukrainian Education]*. Pedahohichni narysy. Lviv: Lvivskiy obl. nauk.-metod. in-t osvity [in Ukrainian].

VINNICHUK R., KRAVCHENKO L.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

APSIOLOGICAL APPROACH IN DOMESTIC PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RETROSPECTIVE

In the article actualized the valuable vision of mechanisms of transfer of social experience from generation to generation by educational means; Civilizational realities (breakdown of connections between generations, imbalance of values systems, uncertainty of spiritual orientations of youth) are found out as one of the problems of modern professional training; emphasized the importance of solving these problems on the basis of interdisciplinary synthesis and methodological and theoretical potential axiological scientific approach. A retrospective historical and pedagogical analysis of a number of researches of domestic scientists of the XIX – early. XXI centuries, dealing with the issues of the axiological nature of education and the appropriate preparation of school youth and students (P. Kapterev, G. Vashchenko, O. Vishnevsky, S. Hessen, M. Boguslavsky, V. Ginetsky, B. Bitinas, S. Goncharenko, M. Romanenko, O. Sukhomlynskaaya, etc.) who made a significant contribution to the development of the content of educational values, the identification of their structure and offered their original classifications of these samples of human culture.

It is proved that the problems of high school modern scholars and teachers-practitioners on the basis of the historical retrospective of the axiological views and methodological achievements of domestic researchers of past years consider elimination of a number of contradictions in the value orientations of students, the formation of a stable interest in those values of their future activities that carry humanistic content, provide as a basis for vocational training the unity of personal and professional development, the ability to create and broadcast systems of relevant values with All my students and colleagues. It is the axiological approach that enables, based on historical retrospective, to make an objective analysis of the leading trends in the development of modern society, and in light of this rethink the priority for today's education task, to determine the value priorities, which, on the one hand, must be consistent with the dominant at the present stage of development society values humanistic orientation, and on the other – to meet the specifics of vocational training, to ensure its orientation to the search and implementation in practice of the optimal ways of transmitting to each individual the actual social and individual values.

Keywords: *domestic pedagogy; axiological scientific approach; values of education; historical and pedagogical researches*

Стаття надійшла до редакції 17.04. 2018 р.

УДК 373.5.016:911]:37.091.32

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183170>

ЛЮБОВ ВІШНІКІНА

ORCID ID 0000-0003-0976-5512

ТЕТЯНА ЯПРИНЕЦЬ

ORCID ID 0000-0002-5844-3520

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ПРОЕКТУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО УРОКУ ГЕОГРАФІЇ

Стаття присвячена проблемі модернізації підходів до методичних особливостей проектування компетентісно спрямованих уроків географії. Робота має теоретично-прикладний характер, вміщує структурні плани-схеми уроків географії різних типів. Здійснене обґрунтування методичних засад проектування компетентісних уроків географії відповідно до результатів наших досліджень, які були спрямовані на розроблення та впровадження осучасненої структури таких уроків.

Ключові слова: компетентісний урок географії; типи уроків; проектування уроків; макрокомпоненти; мікрокомпоненти; предметно-географічні компетентності

Вступ. У вітчизняній шкільній географічній освіті учні є центром освітнього процесу, орієнтованого на розвиток їхніх інтелектуальних і творчих можливостей. Відтепер перед учителями географії стоїть завдання, що полягає у формуванні ключових, міжпредметно-інтегральних і предметних компетентностей учнів.

Предметна географічна компетентність учнів передбачає їхню здатність застосовувати географічні знання, вміння й навички, емоційно-ціннісні ставлення, установки, комплексне й просторове бачення світу з метою вирішення життєвих завдань і розв'язання проблем. У цьому власне відбивається сутність компетентісного підходу до навчання географії, який, поруч із діяльним та індивідуально зорієнтованим, є його головним орієнтиром. Відповідно до зазначеного вище вельми актуальним є розроблення нових підходів до проектування й проведення уроку географії як основної форми організації навчально-виховного процесу.

Аналіз джерел. До розв'язання проблеми вдосконалення та підвищення ефективності уроку географії у різний час долучався доволі широкий загальновітчизняний дослідників із дидактики географії. Змісту і структурі уроку присвячували свої дослідження Л. Вішнікіна (2014) (Вішнікіна, 2016; Вішнікіна, 2017; Самойленко, Топузов, &

Вішнікіна та ін., 2014), М. Врублевська (2005) (Врублевська, 2005), С. Кобернік (2009) (Кобернік, 2009), В. Корнєєв (2007) (Корнєєв, 2007), В. Самойленко (2014) (Самойленко, Топузов, Вішнікіна, Надтока, & Діброва, 2014), та ін. Водночас питання модернізації структури уроку географії, окреслення його мети й завдань та методичних особливостей проектування вимагають подальшого дослідження.

Метою статті є обґрунтування методичних засад проектування компетентнісних уроків географії відповідно до результатів наших досліджень, які були спрямовані на розроблення та впровадження осучасненої структури таких уроків.

Викладення основного матеріалу. Згідно із компетентнісним підходом до навчання географії бачення типу та відповідної структури уроку змінюється, оскільки відбулася суттєва зміна його цільового компонента. Якщо за традиційної системи навчання географії основним завданням уроку було формування знань, умінь та навичок учнів, то за предметно-компетентнісного навчання таким завданням стало формування предметно-географічних компетентностей. Таке формування передбачає здатність учнів до застосування їхніх навчальних досягнень із метою вирішення важливих для життя завдань і розв'язання проблем географічного спрямування. Звісно, варто нині говорити про іншу типологію уроків, а саме (Вішнікіна, 2016):

- 1) вступний урок;
- 2) урок формування і застосування нових знань;
- 3) урок формування і застосування вмінь та навичок;
- 4) урок поглиблення і систематизування предметно-географічних компетентностей;
- 5) урок контролю і корегування предметно-географічних компетентностей;
- 6) комбінований компетентнісний урок.

Проектування різних типів уроку здійснюється відповідно до основних вимог, що висуваються до компетентнісного уроку географії. Варто наголосити, що такий урок, як і традиційний, передусім має виконувати три основні функції – когнітивну, розвивальну й виховну.

Відповідно до сучасного бачення предметно-компетентнісного навчання географії, вимоги до компетентнісного уроку географії (КУГ) поділяються на: організаційні, дидактичні, психологічні, санітарно-гігієнічні й етичні.

Під час проектування КУГ учитель обирає ті його структурні компоненти, які оптимально забезпечують досягнення обраної дидактичної мети й дотримання всіх вимог, що висуваються до такого уроку. Функції уроку (названі вище), реалізуються вчителем у процесі формування ключових, міжпредметно-інтегральних та предметно-географічних компетентностей.

Варто зазначити, що кожен із типів КУГ має свої особливості й посідає своє визначальне місце в загальному процесі проведення навчання географії.

Крім того, особливістю КУГ будь-якого типу є, по-перше, визначення змісту окремих предметно-географічних компетентностей (фактів, географічної номенклатури, уявлень, понять, причинно-наслідкових зв'язків та закономірностей), які будуть формуватися на уроці. Таке визначення здійснюється на основі чинної навчальної програми з географії. По-друге, формування знань учнів повинно мати діяльнісний характер, передусім за допомогою виконання ситуативних прикладних завдань, спрямованих на застосування нових видів знань для розв'язування завдань, наближених до реального життя.

Доцільно окреслити методичні особливості КУГ, їхню структуру й місце у навчально-виховному процесі з географії. Так, вступний урок проводиться на початку навчального року або семестру. Його спрямовано на організацію й мотивацію навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках географії упродовж року чи наступного семестру. На цьому уроці вчитель повинен ознайомити учнів зі структурою географічного курсу, що вивчається, особливостями прийомів навчальної роботи, які використовуватимуться на уроках. До того ж, потрібно представити основні навчальні засоби, пояснити критерії і механізм перевірки й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності та навчальних досягнень учнів.

На вступному уроці варто застосовувати нетрадиційні форми організації навчання, оскільки такий підхід зацікавлює і стимулює учнів до вивчення відповідного курсу географії. Корисним може бути представлення різноманітної довідкової й науково-популярної літератури та використання презентації як форми показу неординарної географічної інформації за допомогою сучасних апаратно- й програмно-забезпечувальних та організаційно-технологічних засобів навчання, а також проведення відповідних тематичних екскурсій тощо. Отже, структура такого уроку значною мірою залежить від технічних й організаційних можливостей його проведення. Проте проектування саме цього уроку вимагає творчого підходу вчителя.

Урок формування і застосування нових знань зазвичай розпочинає комплекс уроків різних типів, спрямований на опанування тематичного блоку окремих предметно-географічних компетентностей учнів.

Домінантною дидактичною метою уроку цього типу є формування і застосування емпіричних й теоретичних знань учнів, що реалізується через усвідомлення ними географічних уявлень, понять, термінів, причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей, класифікацій тощо. Учитель повинен знайомити учнів із провідними географічними гіпотезами та теоріями і різноманітними фактами, що їх підтверджують. Викладання навчального матеріалу повинно мати доказовий характер й бути доступним та цікавим учням.

Після визначення і конкретизації змісту предметно-географічних компетентностей учитель повинен визначити макрокомпоненти уроку, а потім їхні складники – мікрокомпоненти й сконструювати план-схему (табл. 1.1). Послідовність компонентів власне і визначає орієнтовну етапність майбутньої їх реалізації.

Дидактична мета уроку, яку ставить перед собою вчитель у процесі проектування уроку, як конкретизація предметно-географічних компетентностей, і завдання, які він поставив перед учнями, не збігаються. Це пояснюється тим, що функції вчителя та учнів відрізняються. Учитель повинен не тільки ознайомити школярів із завданнями, що постануть перед ними, але й створити умови для розуміння змісту теми уроку та усвідомлення вагомості і послідовності шляхів її вивчення, а також для спонукання до зацікавленості предметним змістом і діяльністю із його засвоєння.

Орієнтовна план-схема уроку формування і застосування нових знань (За: Вішнікіна, 2017)

Макрокомпоненти	Мікрокомпоненти
I. Підготовка учнів до навчально-пізнавальної діяльності	1. Організація уважності учнів.
	2. Повідомлення теми, завдань і переліку предметно-географічних компетентностей уроку.
	3. Актуалізація почуттєвого й практичного досвіду учнів.
	4. Пояснення критеріїв контролю навчальної діяльності учнів.
II. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів	1. Пояснення значення предметно-географічних компетентностей уроку для розв'язування життєвих завдань і проблем.
	2. Оголошення проблемного завдання чи запитання уроку.
III. Вивчення нового матеріалу	1. Актуалізація опорних географічних знань учнів.
	2. Сприймання, початкове усвідомлювання та осмислення учнями географічних фактів, номенклатури, уявлень.
	3. Формування учнями географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей.
	4. Застосування учнями нових знань у практичній діяльності.
	5. Формування емоційного-ціннісного ставлення до довкілля й людської діяльності у ньому та географічного бачення світу.
	6. Виявлення зворотного зв'язку між учнями та учителем.
IV. Узагальнення й систематизування предметно-географічних компетентностей учнів	
V. Коментування домашнього завдання	
VI. Підбивання підсумків уроку	

Після визначення структури уроку вчителю доцільно скласти план-конспект уроку, який, на відміну від плану-схеми, конкретизує процес навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці. Такий план-конспект, зазвичай, містить назву теми уроку, перелік предметно-географічних компетентностей і перелік обладнання, а також визначає тип уроку.

Крім макро- й мікрокомпонентів, у плані-конспекті фіксуються методичні прийоми, форми й засоби навчання (з-поміж яких режими демонстрації, форми створення й застосування цих засобів), які обирає вчитель.

Незважаючи на те, що дотепер обов'язковість складання планів-конспектів уроків вчителями залишається питанням дискусійним, наведемо загальні рекомендації щодо його підготовки:

1. Урок має бути чітко структурованим.
2. Слід визначити часові межі реалізації кожної структурної одиниці уроку і зазначити рекомендовані методичні прийоми.
4. Навчальні й контрольні завдання мають бути чітко сформульовані з урахуванням психолого-інтелектуальних особливостей учнів.
5. Вправи, практичні та тестові завдання слід наводити у тому вигляді, в якому вони пропонуватимуться учням із зазначенням правильних відповідей.
6. Для завдань, спрямованих на оцінювання навчально-пізнавальної діяльності або навчальних досягнень учнів, треба вказувати кількість балів, за якими вони оцінюються.
7. Слід передбачити види географічних навчальних моделей, насамперед графічно-знакових, які будуть використовуватися на уроці.
8. Необхідний змістовий матеріал треба відображати у плані-конспекті стисло.
9. Слід обов'язково наводити плани характеристик географічних об'єктів вивчення й склад їхніх структурних частин тощо.
10. Перелік видів передбачених унаочнювальних засобів навчання й географічних навчальних моделей має бути занесений у список обладнання уроку.

Урок формування і застосування вмінь та навичок із географії доцільно виокремлювати як певний тип, що передбачає реалізацію «подвійної» дидактичної мети у процесі виконання низки поступово ускладнених вправ і завдань різних рівнів складності, форм й спрямування (табл. 2).

Варто зазначити, що на уроках формування і застосування вмінь та навичок учнів, зазвичай, виконуються одна чи кілька передбачених програмою практичних робіт. Загалом вчитель має змогу планувати необхідні мікрокомпоненти зазначеного уроку залежно від ступеня сформованості попередніх умінь і навичок, а також видозмінювати методичні прийоми й форми організації практичної діяльності учнів із урізноманітненням засобів навчання географії.

Урок поширення, поглиблення і систематизування предметно-географічних компетентностей учнів доцільно проводити після вивчення ними основного навчального матеріалу тематичного блоку (табл. 3). Основною дидактичною метою уроку цього типу є приведення засвоєних учнями компетентностей у злагоджену систему, що передбачає визначення діалектичних зв'язків і відношень між її елементами.

Таблиця 2

Орієнтовна план-схема уроку формування і застосування вмінь та навичок (За: Вішнікіна, 2017)	
Макрокомпоненти	Мікрокомпоненти
I. Підготовка учнів до навчально-пізнавальної діяльності	1. Організація уважності учнів.
	2. Повідомлення теми, завдань і переліку предметно-географічних компетентностей уроку.
	3. Мотивування навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці.
	4. Пояснення критеріїв контролю навчальної діяльності учнів.
II. Виконання практичної роботи з географії	1. Активізація опорних знань, умінь і навичок учнів, необхідних для виконання ними практичної роботи, зокрема на основі вступних навчальних вправ.
	2. Формування в учнів умінь і навичок, потрібних для виконання ними практичної роботи, зокрема за допомогою пробних навчальних вправ.
	3. Застосування учнями з метою закріплення отриманих умінь і навичок у стандартних і нестандартних умовах через тренувальні і навчальні вправи з вибіркоким оцінюванням.
	4. Творче застосування вмінь і навичок учнів на основі творчих навчальних вправ із вибіркоким оцінюванням.
	5. Узагальнення й систематизування результатів практичної роботи. Звітування учнів про способи й результати її виконання та аналіз здобутих результатів.
III. Контроль і корегування оволодіння учнями алгоритмом виконання практичної роботи (контрольні вправи репродуктивного, продуктивного, проблемного та творчого рівнів)	
IV. Коментування домашнього завдання	
V. Підбивання підсумків уроку	

Таблиця 3

Орієнтовна план-схема уроку поглиблення і систематизування предметно-географічних компетентностей (За: Вішнікіна, 2017)

Макрокомпоненти	Мікрокомпоненти
I. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів	1. Організація уваги й роботи учнів.
	2. Повідомлення теми, завдань і переліку предметно-географічних компетентностей уроку.
	3. Мотивування навчально-пізнавальної діяльності учнів.
	4. Ознайомлення учнів із формами проведення уроку й критеріями оцінювання їхньої навчальної діяльності та навчальних результатів.
II. Поширення, поглиблення й систематизування предметно-географічних компетентностей учнів	1. Узагальнення й поширення географічних емпіричних знань учнів: фактів, номенклатури та уявлень.
	2. Повторення, узагальнення, поглиблення й систематизування географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків та закономірностей.
	3. Застосування знань і вмінь учнів на продуктивному, проблемному та творчому рівнях (виконання практичних завдань)
	4. Виконання завдань на розвиток емоційно-ціннісного ставлення учнів до довкілля й людської діяльності у ньому та географічного бачення світу.
III. Оцінювання навчально-пізнавальної діяльності й навчальних досягнень учнів	
IV. Коментування домашнього завдання	
V. Підбивання підсумків уроку	

Такі уроки найчастіше проводять у нетрадиційній формі із застосуванням інтерактивного режиму навчання. При цьому взаємонавчання учнів сприяє організації їхньої свідомої навчально-пізнавальної діяльності. Доцільним є також запровадження ділових ігор, оскільки їх спрямовано на розвиток самонавчання учнів й організацію ділових стосунків між ними, останні сприяють взаємодопомозі в опануванні прийомів зазначеної діяльності.

На кожному із розглянутих раніше типів уроків ставиться одна основна дидактична мета. Але аналіз шкільної практики навчання географії свідчить, що найбільш розповсюдженими є комбіновані уроки, які можуть поєднувати декілька видів такої мети. При цьому слід пам'ятати, що чим більше видів дидактичної мети інтегрується на одному уроці, тим важче їх реалізувати в умовах дефіциту часу. Найчастіше поєднують дві дидактичні мети – формування нових знань та контроль і корекцію навчальних досягнень учнів.

Орієнтовний план-схема уроку контролю і корегування предметно-географічних компетентностей
(За: Вішнікіна, 2017)

Макрокомпоненти	Мікрокомпоненти
І. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів	1. Організація уваги й роботи учнів.
	2. Повідомлення теми, завдань і переліку предметно- географічних компетентностей, що мають перевірятися й оцінюватися на уроці.
	3. Мотивування навчально-пізнавальної діяльності учнів.
	4. Ознайомлення учнів із критеріями оцінювання навчальних досягнень.
II. Тематичний (підсумковий) контроль і корегування предметно-географічних компетентностей учнів	1. Перевірка й оцінювання знання учнями географічних фактів, географічної номенклатури, рівня сформованості географічних уявлень із вивченої теми (або тем).
	2. Перевірка й оцінювання рівня сформованості географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей.
	3. Перевірка й оцінювання досвіду застосування учнями знань і вмінь на репродуктивному й продуктивному рівнях (репродуктивні та продуктивні завдання).
	4. Перевірка й оцінювання досвіду застосування учнями знань і вмінь у змінених або нових умовах із метою здобуття нових знань (проблемні та творчі завдання).
	5. Виконання проблемних і творчих завдань на виявлення рівня сформованості емоційно-ціннісного ставлення учнів до довкілля й людської діяльності в ньому та географічного бачення світу.
III. Аналіз, оцінювання та повідомлення результатів контролю навчальних досягнень учнів	
IV. Коментування домашнього завдання (за потреби)	
V. Підбивання підсумків уроку	

Проектування комбінованого уроку вимагає його ретельного конструювання й застосування оптимального поєднання дидактичних інструментів (методів, методичних прийомів, засобів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів).

Висновки. Розв'язання будь-якого завдання сучасної географічної освіти зумовлене особистісним потенціалом учителя, його загальною культурою й компетентністю. Професійна компетентність учителя передбачає, передусім, педагогічну майстерність, професійну поведінку, емоційну гнучкість і здатність до самовдосконалення.

Формула ефективності компетентісно-формувального уроку географії містить три взаємопов'язаних складники, що зумовлено мірою: ретельності підготовки уроку, творчості педагогічної діяльності на ньому й результативності його проведення. Проектування уроку вчителем, зазвичай, триває значно довше, ніж його проведення, проте оцінюється урок саме за його кінцевим результатом. Самовдосконалення вчителя пов'язане із його здатністю ставити за основну мету професійне зростання й вибирати способи її досягнення.

Список використаних джерел

- Вішнікіна, Л. П. (2016). Компетентісно-формувальний урок географії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Географічні науки»*, 5, 83-88.
- Вішнікіна, Л. П. (2017). *Компетентісне навчання географії в основній школі*: монографія. Полтава: АСМІ.
- Врублевська, М. О. (2005). *Секрети успішного уроку географії*. Харків: Основа.
- Кобернік, С. (2009). Мотиваційний компонент сучасного уроку географії в основній школі. *Географія та основи економіки в школі*, 11/12, 2-8.
- Корнеев, В. (2007). Урок географії: загальні вимоги, типи і структура. *Географія та основи економіки в школі*, 3, 2-5.
- Самойленко, В. М., Топузов, О. М., Вішнікіна, Л. П., Надтока, О. Ф., & Діброва, І. О. *Дидактика географії*. Київ: Педагогічна думка.

References

- Kobernik, S. (2009). Motyvatsiyniyi komponent suchasnoho uroku heohrafii v osnovnii shkoli [Motivational component of modern geography lesson in primary school]. *Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli* [Geography and fundamentals of economics at school], 11/12, 2-8 [in Ukrainian].
- Kornieiev, V. (2007). Urok heohrafii: zahalni vymohy, typu i struktura [Geography lesson: general requirements, types and structure]. *Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli* [Geography and fundamentals of economics at school], 3, 2-5 [in Ukrainian].

Samoilenko, V. M., Topuzov, O. M., Vishnikina, L. P., Nadtoka, O. F., & Dibrova, I. O. *Dydaktyka heohrafii [Didactics of Geography]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

Vishnikina, L. P. (2016). Kompetentnisno-formuvalnyi urok heohrafii [Competence-forming lesson in geography]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya «Heohrafichni nauky» [Scientific Bulletin of Kherson State University. Geographical Sciences Series]*, 5, 83-88 [in Ukrainian].

Vishnikina, L. P. (2017). *Kompetentnisne navchannia heohrafii v osnovnii shkoli [Competent Geography Education in Primary School]*: monohrafiia. Poltava: ASMI [in Ukrainian].

Vrublevska, M. O. (2005). *Sekrety uspishnoho uroku heohrafii [Secrets of a successful geography lesson]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

VISHNIKINA L., YAPRYNETS T.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

DESIGNING A GEOGRAPHY COMPETENCE LESSON

An analysis of school geography teaching practices shows that the most common are combined lessons that can combine several types of such goals. Keep in mind that the more types of didactic purpose you integrate in one lesson, the more difficult it is to realize them in a time-deficient environment. Most often, they combine two didactic goals - the formation of new knowledge and the control and correction of students' academic achievement.

Designing a combined lesson requires its careful design and application of the optimal combination of didactic tools (methods, methodical techniques, tools and forms of organizing students' educational and cognitive activity).

This article is devoted to the problem of modernization of approaches to methodological features of designing competently directed geography lessons. The work has theoretical and applied character, contains structural plans-diagrams of geography lessons of different types. We substantiated the methodological principles of designing competent geography lessons in accordance with the results of our research, which were aimed at developing and implementing a modernized structure of such lessons.

Keywords: *competence geography lesson; types of lessons; lesson design; macro components; micro components; subject-geographical competences*

Стаття надійшла до редакції 24.03.2018 р.

УДК 378.016:81'243]:004(075.8)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183171>

ВАЛЕНТИНА ВОСКОБОЙНИК

ВАЛЕНТИНА ІЩЕНКО

АЛІНА КРИШТАЛЬ

ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ЗВО

У епоху глобалізації іноземна мова є важливим засобом міжкультурного спілкування, а отже пошук ефективних методологій та принципів розробки навчально-методичних матеріалів має відповідати вимогам сучасності та бути спрямованим на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання.

Стратегічними напрямками розвитку сучасної вищої освіти є формування у майбутніх фахівців важливих мовленнєвих компетентностей, які необхідні для обраної професійної діяльності. На сьогодні вивчення іноземних мов неможливе без комп'ютерних технологій. Все актуальнішим завданням є розробка на їхній основі і використання в навчальному процесі електронних навчальних посібників. Саме тому мета статті полягає у визначенні лінгводидактичних засад розробки електронних навчальних посібників з іноземної мови в немовних ЗВО та аналізі особливості їх структури й використання для формування різних складових іншомовної компетенції майбутніх фахівців.

Ключові слова: електронний навчальний посібник; лінгводидактичні принципи; методичні засади; структура; компетентності

Постановка проблеми. Мобільність громадян різних країн у міждержавному, мультинаціональному та полікультурному просторі, викликана інформатизацією суспільства, глобалізацією та інтенсифікацією міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності, перетворює іноземну мову на важливий засіб міжкультурного спілкування. Лінгводидактичні засади розробки дистанційних курсів з іноземної мови для

студентів немовних вищих навчальних закладів зумовлюються стратегічними напрямками розвитку сучасної вищої освіти – формуванням у майбутніх фахівців важливих мовленнєвих компетентностей, які необхідні для обраної професійної діяльності. Студенти мають оволодіти уміннями і навичками спілкування в усній і письмовій формах у межах професійної тематики, визначеної навчальною програмою для кожного профілю, з дотриманням норм країни, мова якої вивчається.

На сьогодні вивчення іноземних мов неможливе без комп'ютерних технологій. Ось чому все актуальнішим завданням є розробка і використання в навчальному процесі електронних навчальних посібників, що створюються із застосуванням інформаційних технологій. При цьому методологія та принципи їх розробки мають бути спрямовані на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання.

Використання в іншомовній підготовці студентів ЗВО електронних навчальних посібників сприяє підвищенню ефективності засвоєння іноземної мови, стимулює пізнавальну активність, забезпечує високий рівень мотивації та індивідуалізації навчального процесу за рахунок можливості самостійного вибору траєкторії навчання, раціонального використання часу занять, вільної орієнтації у віртуальному просторі, здобуття й обробки професійно значущої іншомовної інформації, реалізації творчих та інтелектуальних внутрішніх резервів особистості сучасного фахівця (Шумський, 2016, с. 200). Застосування електронних посібників у навчальному процесі дає змогу найбільш повно реалізувати принцип особистісно орієнтованого навчання студентів (Токменко, 2006, с. 99).

Для того, щоб електронний навчальний посібник якнайкраще відповідав сучасним вимогам до навчального процесу, необхідно, щоб він базувався на дидактичних та методологічних принципах навчання іноземній мові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні принципи розробки та застосування різноманітних інформаційних матеріалів у навчальному процесі були висвітлені в роботах О. Багузіної, Т. Голубевої, Т. Балихіної, В. Редько, І. Костікової, Б. Гершунського, З. Джаліашвілі, Е. Карелової, О. Лесневського, С. Мащбиц, А. Статкевич, М. Леві, К. Бітті, Б. Гаваліс, Б. Сомех, О. Полат, М. Шарплс та багатьох інших. Науковці також приділяли увагу дослідженню окремих форм інформаційних технологій, що сприяють засвоєнню іноземної мови: особливості використання Інтернет-ресурсів (О. Амірова, І. Костенко, Л. Подопрігорова), специфіку мультимедійних засобів (Л. Романенко, І. Белікова, Н. Нікітіна), функції, роль і призначення електронних посібників (В. Волинський, О. Ковальчук). На нашу думку, на сучасному етапі принципи розробки електронних навчальних посібників з іноземної мови є ще не достатньо сформульованими. Враховуючи ефективність, важливість та зручність використання електронних навчальних посібників при вивченні іноземної мови в немовних ЗВО, особливо для дистанційного навчання, необхідно дослідити лінгводидактичні засади, на яких мають базуватися такі посібники.

Мета статті – визначити лінгводидактичні засади розробки електронних навчальних посібників з іноземної мови в немовних ВНЗ та проаналізувати особливості їх структури та складових елементів.

Виклад основного матеріалу. Електронний посібник з іноземної мови – це універсальна методична розробка, яка містить теоретичний та практичний матеріал з іноземної мови, викладений у стислій формі та призначений для використання в навчанні. Для того, щоб електронний посібник якнайкраще відповідав сучасним вимогам до навчального процесу, необхідно, щоб він поєднував у собі функції підручника, викладача, довідково-інформаційного посібника, консультанта, тренажера, контролюючого засобу (Редько, 2011, с. 31).

Електронні посібники з іноземної мови мають цілу низку позитивних динамічних характеристик (Вишнівський, 2014, с. 15): гнучкість – можливість викладення матеріалу курсу з урахуванням підготовки, здібностей студентів; актуальність – можливість упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок; зручність – можливість навчання у зручний час, у певному місці, здобуття освіти без відриву від основної роботи, відсутність обмежень у часі для засвоєння матеріалу; модульність – розбиття матеріалу на окремі функціонально завершені теми, які вивчаються в міру засвоєння і відповідають здібностям окремого студента або групи загалом; економічна ефективність – завдяки комп'ютерному доступу цей метод навчання дешевший, ніж традиційні методи; раціональність – можливість одночасного використання великого обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю студентів; діагностичність – контроль якості навчання, який передбачає проведення дискусій, використання самоконтролю, відсутність психологічних бар'єрів; географічна необмеженість – відсутність географічних кордонів для здобуття освіти, різні курси можна вивчати в різних навчальних закладах світу.

Електронний навчальний посібник з іноземної мови має забезпечувати реалізацію таких мовленнєвих завдань, як: формування і розвиток умінь та навичок читання та письма з безпосереднім використанням матеріалів мережі Інтернет; удосконалення умінь аудіювання на основі адаптованих та автентичних звукових текстів; формування умінь і навичок перекладу та реферування текстів за фахом; удосконалення умінь монологічного та діалогічного мовлення; розширення активного та пасивного словників, ознайомлення з лексикою сучасної іноземної мови, яка відображає певний етап розвитку культури країни, соціального та політичного ладу суспільства; формування елементів глобального мислення (діалог культур); формування стійкої мотивації пізнавальної діяльності, потреби використання іноземної мови в реальному спілкуванні для задоволення професійних цілей; формування культури спілкування; удосконалення лексико-граматичних навичок студентів.

Крім цього, електронний навчальний посібник з іноземної мови має вирішувати дидактичні завдання, а саме: засвоєння нового матеріалу (пояснення теоретичного матеріалу, введення нових термінів і понять; ознайомлення з відповідними об'єктами та явищами; встановлення причинно-наслідкових зв'язків та залежностей); формування практичних умінь і навичок (завдання для практичної та самостійної роботи до кожної теми або розділу); розширення та поглиблення знань (історичні довідки, словник, перелік рекомендованої літератури тощо); закріплення чотирьох основних мовленнєвих компетенцій, таких як говоріння, читання, письмо та аудіювання; поточне й тематичне оцінювання навчальних досягнень (різнопланові контрольні та тестові завдання для визначення рівня засвоєння матеріалу з елементами корекції знань).

При розробці електронних навчальних посібників з іноземної мови слід враховувати як дидактичні, так і методичні принципи (Костікова, 2008, с. 68). Серед дидактичних принципів слід назвати такі: принцип наочності, який забезпечує відповідні умови для чуттєвого сприйняття іншомовного оточення; принцип посиленості, який передбачає ретельний відбір навчального матеріалу і вправ для роботи з цим матеріалом з урахуванням рівня підготовки студентів; принцип запам'ятовування мовленнєвого матеріалу, який забезпечується шляхом підвищення змістовності навчального матеріалу, здійснення яскравого першого знайомства з новим матеріалом; принцип свідомості, що передбачає цілеспрямований відбір навчального мовного та мовленнєвого матеріалу; принцип науковості навчання іноземній мові, який вимагає підбір надійно обґрунтованих в сучасній науці положень; принцип активності, що передбачає розумову активність студентів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю, завдяки якій створюються сприятливі умови для оволодіння іноземною мовою; виховний принцип, який надає можливість студентам проявити себе як особистість, отримати гармонійний і всебічний розвиток фахівця в певній сфері; принцип індивідуалізації навчання, спрямований на урахування індивідуально-психологічних особливостей студента.

Виділяють також методичні принципи, яких треба дотримуватися під час розробки електронних навчальних посібників з іноземної мови, а саме: принцип комунікативності, який передбачає побудову процесу навчання іноземній мові як моделі процесу реальної комунікації шляхом залучення студентів до усної (аудіювання, говоріння) та письмової (читання, письмо) комунікації; принцип домінуючої ролі вправ, при якій можуть бути успішно сформовані навички та вміння іншомовного мовлення; принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, котрий дозволяє ефективно формувати навички іншомовного спілкування; принцип урахування рідної мови, який дає можливість спрогнозувати труднощі при засвоєнні лексичних і граматичних аспектів іншомовного мовлення, а також у навчанні графіці, орфографії, при семантизації мовного матеріалу.

Електронні посібники з іноземної мови повинні забезпечувати формування мовленнєвої компетенції студента шляхом максимальної заміни викладацького контролю самоконтролем. Вони повинні мати прямий та зворотній зв'язок зі студентами, тобто постійно надавати інформацію про ефективність пізнавальних дій студентів за результатами їх роботи на всіх етапах процесу засвоєння навчального матеріалу.

Ми пропонуємо таку структуру однієї теми електронного посібника з іноземної мови:

- тема заняття;
- цілі заняття;
- словник термінів (глосарій);
- теоретичний матеріал заняття за темою;
- вправи для самостійної роботи для закріплення теоретичного матеріалу з урахуванням чотирьох мовленнєвих навичок (говоріння, читання, письма та аудіювання) та лексико-граматичних аспектів іноземної мови;
- тестові завдання для перевірки рівня засвоєння теоретичного матеріалу;
- додаткові матеріали (графічні матеріали, аудіо- та відеозаписи, презентації, документи, приклади художніх текстів);
- питання для самоконтролю.

Теоретичний матеріал – це важливий елемент електронного навчального посібника з іноземної мови. Він розкриває зміст кожної теми за всіма питаннями, що входять до неї, відповідно до програми навчання. Основний зміст кожної теми має бути викладений коротко й доступно, починаючи з теоретичної частини, визначень, термінів, прикладів, таблиць, схем, діаграм, малюнків із подальшим переходом до рекомендацій викладача щодо засвоєння матеріалу дисципліни, висновків по темі.

Особливість електронного навчального посібника з іноземної мови полягає у використанні різних варіантів тестів, які дають можливість студентам перевірити якість засвоєння матеріалу. Тести забезпечують як рубіжний, так і підсумковий контроль студентів. Доцільно включати в електронний навчальний посібник три види тестів: вхідний тест, підсумковий тест і комплексні тести або модульні тести (Голубева, 2004, с. 53). Тестові завдання можуть бути представлені в різних формах – словесній, графічній, табличній, символічній та інших. Їх можна розбити на дві групи:

1) тести з відповідями, що обираються: а) тести впізнання – завдання, що вимагають альтернативної відповіді: «True» або «False», «Agree» або «Disagree»; б) тести розрізнення, що містять варіанти відповідей, з яких треба вибрати один або декілька варіантів; в) тести співвіднесення, у яких пропонується знайти загальне або відмінне в об'єктах, співвідносячи їх за властивостями, параметрами, класами і т.д.; г) тести-завдання, наприклад, коли студентам потрібно вибрати правильну послідовність подій в тексті;

2) тести, що не містять варіантів відповідей і використовуються для перевірки розуміння матеріалу: а) тести-підстановки, у яких пропущені деякі складові – слова, літери, інформація і т.д.; б) конструктивні тести, які не містять підказок і варіантів відповідей та вимагають від студента самостійного написання відповіді, наприклад, визначення основної думки тексту або діалогу, формулювання назви до тексту, зміна часу протікання подій в тексті; в) тести-процеси, які призначені для перевірки підготовленості студентів до самостійного формулювання думки з певної проблеми, наприклад, написання твору-розповіді чи роздуму.

Сучасні мультимедійні технології сприяють інтенсифікації та раціоналізації роботи з електронним навчальним посібником (Волинський, 2010, с. 118), оскільки дозволяють використовувати презентації, автентичні відео- та аудіо матеріали, яскраву наочність та графічні образи для формування основних компетенцій студентів (читання, говоріння, письма та аудіювання) та розвитку лексико-граматичних навичок з іноземної мови.

Саме електронні навчальні посібники роблять студента й викладача рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, котрі розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і виконують. Вони стимулюють не тільки процеси сприймання, пам'яті, уваги, а й творче, продуктивне мислення, поведінку,

спілкування, створюючи комфортні умови навчання, за яких студент відчуває свій успіх, досконалість, що робить навчальний процес з іноземної мови продуктивним.

Висновки. Електронний посібник з іноземної мови має якнайкраще відповідати сучасним вимогам до навчального процесу, тому при його розробці слід враховувати як лінгводидактичні (принципи наочності та посиленості матеріалу, свідомого оволодіння іноземною мовою, науковості, активності студентів, індивідуалізації та виховної ролі навчання), так і методологічні (принципи комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаності навчання різним видам мовленнєвої діяльності, урахування рідної мови) принципи навчання іноземній мові. Перспективою подальших досліджень може стати вивчення специфіки застосування цих принципів при формуванні основних мовленнєвих компетенцій студентів, а також виявлення психологічних принципів, які слід враховувати при розробці електронних навчальних посібників з іноземної мови.

Список використаних джерел

- Вишнівський, В. В., Гніденко, М. П., Гайдур, О. О., & Ільїн, О. О. (2014). *Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів*: навч. посіб. Київ: ДУТ.
- Волинський, В. П., & Красовський, О. С. (2010). Інформаційні функції, роль і призначення електронних підручників. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* (Вип. 10, сс. 113-120). Київ: Ін-т педагогіки НАПН України.
- Голубева, Т. И., & Репина, С. О. (2004). *Применение информационных технологий в обучении иностранному языку*: учеб. пособ. Оренбург: ГОУ ОГУ.
- Григорів, Н. М. (2010). Електронні посібники як сучасна технологія у вивченні іноземних мов. *Сучасна наука в мережі Інтернет*: матеріали сьомої всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 22-24 лют. 2011 р. (сс. 46-48). Київ.
- Костікова, І. І. (2008). *Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій* (Дис. д-ра пед. наук). Харків.
- Редько, В. (2011) Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*, 8-9, 28-36.
- Токменко, О. (2006). Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь. *Іноземні мови в навчальних закладах*, 2, 98-100.
- Шумський, О. (2016). Можливості використання електронних освітніх ресурсів у навчанні іноземної мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки*, 1 (3), 199-212.

References

- Golubeva, T. I., & Repina, S. O. (2004). *Primenenie informatcionnykh tekhnologii v obuchenii inostrannomu iazyku* [The use of information technology in teaching a foreign language]: ucheb. posob. Orenburg: GOU OGU [in Russian].
- Hryhoriv, N. M. (2010). Elektronni posibnyky yak suchasna tekhnolohiia u vyvchenni inozemnykh mov [Electronic guides as a modern technology in the study of foreign languages]. *Suchasna nauka v merezhi Internet [Modern science on the Internet]*: materialy somoi vseukr. nauk.-prakt. internet-konf., 22-24 liut. 2011 r. (ss. 46-48). Kyiv [in Ukrainian].
- Kostikova, I. I. (2008). *Teoretyko-metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii* [Theoretical and methodological principles of professional training of future foreign language teachers by means of information and communication technologies] (D diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
- Redko, V. (2011) Interaktyvni tekhnolohii navchannia inozemnoi movy [Interactive foreign language learning technologies]. *Ridna shkola [Home school]*, 8-9, 28-36 [in Ukrainian].
- Shumskiy, O. (2016). *Mozhlyvosti vykorystannia elektronnykh osvitnikh resursiv u navchanni inozemnoi movy* [Opportunities for the use of electronic educational resources in foreign language teaching]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya : Pedagogichni nauky [Collection of scientific papers of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences]*, 1 (3), 199-212 [in Ukrainian].
- Tokmenko, O. (2006). *Informatsiini tekhnolohii u vykladanni inozemnykh mov: sohodni i skriz* [Information Technology in Foreign Language Teaching: Today and Everywhere]. *Inozemni movy v navchalnykh zakladakh [Foreign languages in educational institutions]*, 2, 98-100 [in Ukrainian].
- Volynskiy, V. P., & Krasovskiy, O. S. (2010). *Informatsiini funktsii, rol i pryznachennia elektronnykh pidruchnykiv* [Information functions, role and purpose of electronic textbooks]. In *Problemy suchasnoho pidruchnyka [Problems of the modern textbook]*: zb. nauk. prats (Is. 10, pp. 113-120). Kyiv: In-t pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Vyshnivskiy, V. V., Hnidenko, M. P., Haidur, O. O., & Ilin, O. O. (2014). *Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchalnykh kursiv ta elektronnykh testiv [Organization of distance learning. Creating e-learning courses and e-tests]: navch. posib. Kyiv: DUT [in Ukrainian].*

VOSKOBOINYK V., ISHCENKO V., KRYSH TAL A.

Higher Educational Establishment of Ukoopspilka "Poltava University of Economics and Trade"

LINGVO-DIDACTIC AND METHODOLOGICAL BASICS FOR DEVELOPING E-LEARNING MANUALS ON A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF NONLINGUISTIC HIGHER SCHOOLS

In the era of globalization, a foreign language is an important means of intercultural communication, and therefore the search for effective methodologies and principles for the development of teaching materials should be in line with the requirements of the present day and be aimed at realizing the psychological and pedagogical purposes of education. Strategic directions for the development of modern higher education are the formation linguistic competencies that are necessary for the chosen professional activity. Today, the study of foreign languages is impossible without computer technology. That is why the most urgent task is the development and use of electronic teaching aids created with the use of information technologies in the educational process. That is why the purpose of this article is to determine the linguo-didactic principles of the development of electronic manuals for teaching a foreign language in non-linguistic higher educational establishments and to analyze the peculiarities of their structure and application for the formation of various components of the foreign language competence of future specialists.

Modern multimedia technologies give an opportunity to use presentations, authentic video and audio materials, vivid pictures and graphic images for the formation of basic competencies of students (reading, speaking, writing and listening) and the formation of lexical and grammatical skills.

The electronic manual for studying a foreign language should best fit modern requirements to the learning process; therefore, when developing it, one should take into account the linguo-didactic and methodological principles of teaching a foreign language. The prospect of further research can be to study the specifics of the application of these principles in the formation of basic linguistic competencies of students, as well as the identification of psychological principles that should be taken into account when developing electronic teaching aids.

Keywords: *e-learning manual; linguo-didactic principles; methodical principle; structure; competence*

Стаття надійшла до редакції 02.04.2018 р.

УДК 378.016:004.9

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183172>

АЛЛА ГАФІЯК

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

РОЗРОБКА ПРОФЕСІОГРАМИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянута актуальна проблема розробки професіограми майбутнього фахівця з інформаційно-комунікаційних технологій. Досліджено методологічну основу розробки професіограми. Визначено загальні компетентності майбутнього фахівця з інформаційних технологій. Проведено аналіз фахових компетентностей відповідної спеціальності.

Ключові слова: професіограма; інформаційні технології; педагогічні інновації; прикладне програмне забезпечення; інноваційні методи навчання

Вступ. До професійної освіти в сучасних умовах висуваються додаткові вимоги щодо підготовки фахівців до майбутньої діяльності, а саме розв'язку нестандартних завдань. А отже, внаслідок постійних вимог роботодавців до спеціалістів у IT-галузі виникає потреба підготовки здобувачів до майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим, проблема розробки професіограми майбутнього фахівця з інформаційно-комунікаційних технологій та її аналіз є безумовно актуальною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемам професійної підготовки студентів в умовах розвитку інформаційних та телекомунікаційних технологій та їх аналізу присвячено роботи багатьох закордонних та вітчизняних учених. В їх працях відображена актуальність, багатоаспектність та, безумовно, складність даного процесу. Науковці стверджують, що професійна підготовка здобувачів вищої освіти повинна бути системною і охоплювати всі аспекти навчального процесу підготовки майбутніх фахівців, при цьому необхідно проаналізувати, постійно змінювати переглянуті теоретичні та практичні підходи до організації навчального процесу, використовувати сучасні розробки та методи навчання. Проблемою інноваційних технологій в контексті професійної підготовки фахівців займалися і продовжують займатися В. Андрєєв., М. Жалдак, С. Машбиць, А.Мозолін, Д. Никитас, І.Осмоловська, Ю. Рамський, В. Руденко, І. Підласий, Н. Симоненко, В. Шапкін. Загальнотеоретичні основи професійної підготовки фахівця в контексті сучасної освіти досліджували: В. Безпалька, С. Гончаренко, С. Гриньов, О. Дубасенюк, П. Сауха, О. Шквир, Т. Шеремет.

Так, І. Осмоловська Стверджує, що підґрунтям використання інноваційних освітніх технологій у професійній освіті є соціальне замовлення, професійні інтереси майбутніх фахівців, облік індивідуальних, особистісних особливостей студентів (Осмоловська, 2010, с. 184). Н. Симоненко вважає, що у закладах вищої освіти при підготовці майбутніх фахівців застосування сучасних форм і методів необхідно органічно поєднувати з прагматичним розумінням цілей і завдань навчання і підготовки кадрів, також він підкреслює, що ці методи отримують відображення в багатьох технологіях навчання, спрямованих на розвиток і вдосконалення особистості студента, а саме підготовку фахівців до професійної діяльності в різних сферах життя сучасного суспільства (Симоненко, 2012, с. 203-204). С. Гриньов досліджує розвиток професійної культури майбутніх фахівців, та обґрунтовує побудову професіограми фахівців, спираючись на складові загальної культури магістрів (Гриньов, 2012, с.45). Ці та інші дослідження дозволяють визначити перспективні напрями в галузі застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій в навчальному процесі.

Метою статті є обґрунтування розробки професіограми майбутнього фахівця з інформаційно-комунікаційних технологій. Досліджено методологічну основу розробки професіограми. Визначено загальні компетентності майбутнього фахівця з інформаційних технологій. Проведено аналіз фахових компетентностей відповідної спеціальності. Проведено аналіз фахової підготовки здобувачів вищої освіти в умовах розвитку індустрії інформаційних та телекомунікаційних технологій. Проаналізовано актуальні проблеми професійної підготовки фахівців та досліджено шляхи їх вирішення. Поставлена мета визначила завдання: дати визначення основним поняттям досліджуваної проблеми; проаналізувати критерії професійної підготовки здобувачів вищої освіти; визначити перспективні напрями в галузі розробки та вдосконалення професіограми фахівців з інформаційних та телекомунікаційних технологій. Теоретичну і методологічну основу дослідження склали роботи провідних вітчизняних і закордонних вчених і спеціалістів професійної освіти в галузі інформаційних та телекомунікаційних технологій і систем.

Основний матеріал і результати дослідження. Згідно з проектом Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні за 2010-2020р. для значного та швидкого підвищення якості і результативності професійної освіти і навчання необхідно розробити професійні стандарти, які стануть основою для оновлення змісту професійної освіти. Досягненню цієї мети також сприятимуть розроблення та впровадження дескрипторів, що базуються на результатах навчання, а також показників для оцінки якості професійної освіти і навчання, які співвідносяться зі світовою практикою (Гриньов, 2012, с. 45).

Зазвичай професіограмою називають вичерпний опис особливостей певної професії, що розкриває зміст професійної праці та вимоги, які висуває дана професія до індивіда (соціально-економічні, санітарно-гігієнічні, психофізіологічні тощо). Тому аналіз особливостей професії фахівця з інформаційно-телекомунікаційних технологій доцільно проводити з точки зору актуальності і затребуваності та величезної популярності на регіональному, Всеукраїнському, європейському, і, навіть світовому ринку праці.

«Розгорнутий збірник професіограм» визначає такі складові професіограми вчителя: зміст діяльності; знання та вміння; професійно важливі якості; медичні протипоказання; навчання, тобто навчальні заклади, які здійснюють підготовку фахівців (Осмоловська, 2010, с. 186).

Головною частиною професіограми є психограма – психологічний портрет професії та фахівця, яка включає професійні якості, а саме: 1) пам'ять; 2) слухове сприйняття; 3) зорове сприйняття; 4) уважність; 5) уява; 6) вербальний інтелект; 7) технічний інтелект; 8) соціальний інтелект; 9) вольова регуляція (саморегуляція); 10) психомоторика (Лубянова, 2014, с. 148).

Серед професій, що користуються попитом у роботодавців слід назвати наступні: програміст; WEB-дизайнер; системний адміністратор; технік по комп'ютерах; оператор комп'ютерного набору тощо. Для попереднього аналізу професії виберемо критерій змісту праці.

Зміст праці програміста: розробка на основі аналізу математичних алгоритмів програм (повний і точний опис процесу обробки інформації на спеціально придуманій формальній мові), що реалізують рішення різних задач; вибір методу чисельного рішення для даної задачі, тобто зведення складних математичних формул до елементарних арифметичних дій; складання алгоритму - детального плану рішення задачі - чи вибір оптимального для рішення даної задачі алгоритму; визначення інформації, що підлягає обробці на комп'ютері, її обсягів, структури, макетів і схем введення, обробка, збереження і видача інформації, методів її контролю; визначення можливості використання готових програм; вибір мови програмування і переклад на неї використовуваних моделей і алгоритмів; підготовка програми до налагодження і проведення налагодження і коректування (попередження й усунення різних помилок, що, можливо, містяться в програмі) тощо.

Зміст праці WEB-дизайнера: оформлення сайтів; створення ідей і розробка макета сервера; створення стилю виконання макета сервера; створення інтерактивних web-додатків; відновлення, модернізація web-документа; створення і робота з додатками для статичної обробки.

Зміст праці системного адміністратора: створення й обслуговування обчислювального комплексу і мережі; здійснення контролю за роботою операційних систем і програмного забезпечення; установка і налагодження програмного забезпечення; розподіл ресурсів системи; координація й адміністрування систем; підтримка працездатності мережі чи декількох комп'ютерів; контроль і надання допомоги користувачам мережі; здійснення вилученого адміністрування (при неможливості прямого доступу до комп'ютера); надання підтримки системному оператору тощо.

Зміст праці техника по комп'ютерах: виявлення несправностей комп'ютера; ремонт комп'ютера і його периферійних пристроїв; заміна комплектуючих деталей; тестування апаратного забезпечення; упровадження програм і програмних засобів; введення в експлуатацію комп'ютера і його периферійних пристроїв (підключення, установка, настроювання); обслуговування комп'ютера і його комплектуючих деталей після установки.

Спеціаліст з телекомунікацій відноситься до категорії фахівців середньої ланки, які займаються інсталяцією, діагностикою, демонтажем та проведенням регламентних робіт на телекомунікаційному обладнанні.

Професія банермейкера - фахівця, що займається виключно виготовленням і розміщенням банерів. Контент-редактор - людина, в обов'язки якої входить текстове наповнення сайту або порталу, постійне оновлення інформації та слідкування за зовнішнім виглядом сайту. Веб-девелопер здійснює керівництво групою, яка займається створенням якихось конкретних веб-проектів. Менеджери проектів займаються технічним забезпеченням проекту, підбором команди для роботи над ним, а також розкручуванням й підтримкою вже готового сайту, залученням рекламодавців. На вітчизняному ринку праці з'явилася професія тестувальника програмного забезпечення. Кількість нових професій у сфері ІТ за останні роки значно збільшилася, і пов'язана така тенденція зі зрушенням спеціалізації фахівців.

Професійна культура майбутнього фахівця з інформаційно-комунікаційних технологій це цілісна система якостей студента, що поєднана з його професійними знаннями, вміннями, навичками та творчими здібностями. Вона враховує особистісний розвиток та відображає рівень готовності до виконання професійних обов'язків. Підґрунтям розробки професіограми є системно-функціональний аналіз змісту, моральних і психолого-фізіологічних умов діяльності особистості конкретної професії чи посади. Професіограма фахівця з інформаційно-комунікаційних технологій була розроблена на основі дослідження критеріїв програми з акредитування програм комп'ютерних наук – Criteria for Accrediting Computing Programs 2018-2019.

Розроблена авторська професіограма майбутнього фахівця з інформаційно-комунікаційних технологій включає наступні компоненти: інформаційна культура; науково-технічна культура; політична культура; національна культура; організаційна культура; інноваційна культура; високі морально-психологічні якості; професійні якості; особисті якості. При побудові авторської професіограми майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій було проведено аналіз освітньо-професійної програми «Інформаційні технології», а також інших супровідних документів, де проаналізовано придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання.

Висновки. Професіограма майбутнього фахівця з інформаційних технологій відображає навички, вміння та компетенції спеціаліста, до яких необхідно прагнути у процесі навчання у закладі вищої технічної освіти. Вона дає можливість чітко уявити, яким має бути фахівець цієї галузі, а відповідно розробити зміст, форми, методи та визначити найоптимальніші шляхи його професійної підготовки. Актуальність цієї теми є високою, тому що є недостатність висвітлення цього питання у науковій літературі.

Список використаних джерел

Гафіяк, А. М., Ткаленко, І. О. (2015). Методологічні основи автоматизованої інформаційної системи. *67-а наукова конференція професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університет, 2*, 116-117.

Гафіяк, А. М. (2013). Особливості розвитку ринку інформації та індустрії інформаційних технологій в умовах єдиного інформаційного простору. *Вісник національного університету «Львівська політехніка». Серія: Комп'ютерні науки та інформаційні технології, 771*, 24-28.

Гриньов, С. Я. (2012). *Розвиток професійної культури майбутніх менеджерів управління проектами*: навч. посіб. Полтава: Астроя.

Лепа, Р. Н., Пищенко, Ю. Ю. (2010). Информационные технологии в принятии управленческих решений. *Экономические проблемы и перспективы стабилизации экономики Украины, 338-351*.

Лубянова, О. В. (2014). Професіограма фахівця з інформаційних технологій. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки, 116*, 148-154.

Овчаров, С. (2011). Актуальні проблеми професійної підготовки учителів інформатики. *Збірник наукових праць ПДПУ. Педагогічні науки, 2*, 73-77.

Осмоловская, И. М. (2010). Инновации и педагогическая практика. *Народное образование, 6*, 182-188.

Симоненко, Н. Н. (2012). Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения. *Вестник Тихоокеанского государственного университета, 2*, 201-206.

Формування у студентів умінь англомовного професійного спілкування з використанням новітніх інформаційних технологій. Взято з http://osvita.ua/school/lessons_summary/ (дата звернення: 20.04.2019).

Формы государственного регулирования процессов информатизации. Взято с <http://emag.iis.ru/arc/infosoc> (дата звернення: 25.03.2019).

References

Formuvannia u studentiv umin anhlovnoho profesiinoho spilkuvannia z vykorystanniam novitnikh informatsiynykh tekhnolohii [Web-site of Formation of the skills of English-language professional communication with the use of the latest information technologies]. Retrieved from http://osvita.ua/school/lessons_summary/ (accessed: 20 April, 2019) [in Ukrainian].

Formy gosudarstvennogo regulirovaniia protsessov informatizatsii [Web-site of Forms of state regulation of informatization processes]. Retrieved from <http://emag.iis.ru/arc/infosoc> (accessed: 25 March, 2019) [in Russian].

- Hafiiak, A. M., & Tkalenko, I. O. (2015). Metodologichni osnovy avtomatyzovanoji informacijnoji systemy [Methodological foundations of the automated information system]. *67-a naukova konferencija profesoriv, vykladachiv, naukovykh pracivnykiv, aspirantiv ta studentiv universytetu [67th Scientific Conference of University Professors, Lecturers, Postgraduate Students and Students]*, 2, 116-117 [in Ukrainian].
- Hafiiak, A. M. (2013). Osoblyvosti rozvytku rynku informaciji ta industriji informacijnykh tekhnologij v umovakh jedynogho informacijnogho prostoru [Features of the development of the information market and the information technology industry in a single information space]. *Visnyk natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Seriya: Komp'uterni nauky ta informatsiini tekhnologii [Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series: Computer Science and Information Technology]*, 771, 24–28 [in Ukrainian].
- Hrynov, S. Ya. (2012). *Rozvytok profesiinoi kultury maibutnikh menezheriv upravlinnia proektamy [Development of professional culture of future project management managers]: navchalnyi posibnyk. Poltava: Astraia [in Ukrainian].*
- Lepa, R. N., & Pishchenko, Yu. Yu. (2010). Informatsionnye tekhnologii v prinyatii upravlencheskikh resheniy [Information technology in management decisions]. *Ekonomicheskie problemy i perspektivy stabilizatsii ekonomiki Ukrainy [Economic problems and prospects for stabilizing the economy of Ukraine]*, 338-351 [in Russian].
- Lubianova, O. V. (2014). Profesiograma fakhivtsia z informatsiinykh tekhnologii [Professional specialist in information technology]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Seriya: Pedahohichni ta istorychni nauky [Scientific notes of the National Pedagogical University. MP Dragomanov. Series: Pedagogical and Historical Sciences]*, 116, 148-154 [in Ukrainian].
- Osmolovskai, I. M. (2010). Innovaciji ta pedagogichna praktyka [Innovation and pedagogical practice]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 6, 182-188 [in Russian].
- Ovcharov, C. (2011). Aktualjni problemy profesijnoji pidgotovky uchyteliv informatyky [Actual problems of professional training of computer science teachers]. *Zbirnyk naukovykh pracj PDPU. Pedagogichni nauky [Collection of scientific works of PDPU. Pedagogical Sciences]*, 2, 73-77 [in Ukrainian].
- Simonenko N.N. (2012) Upravlenie obrazovatel'nymi uslugami s primeneniem innovatsionnykh metodov obucheniya [Management of educational services using innovative teaching methods]. *Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Pacific State University]*, 2, 201-206 [in Russian].

HAFIIAK A.

Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University, Ukraine

DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL PROGRAMS OF A FUTURE EXPERT IN INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Typically, a professiogram is called an exhaustive description of the features of a particular profession, revealing the content of professional work and the requirements that the profession puts to the individual. To evaluate the profession, we will select the criteria that allow it to perform its analysis: content of work; personal qualities, interests and inclinations; scope of professional knowledge; qualities that ensure the success of professional activity (professionally important qualities); qualities that hinder the effectiveness of professional activity.

Among the professions in demand among employers are the following: programmer; WEB-designer; system administrator; computer technician; computer set operator, etc. The professional culture of the future specialist in information and communication technologies is a holistic system of qualities of the student, which is combined with his professional knowledge, skills, skills and creative abilities. It takes into account personal development and reflects the level of readiness for professional duties. The ICT professional's profession has been developed based on the Criteria for Accrediting Computing Programs 2018-2019 accreditation program.

The author's professiogram of the future specialist in information and communication technologies was developed, while its construction an analysis of the educational and professional program "Information technologies" was carried out, as well as other supporting documents, where the suitability of graduates for employment and further education was analyzed. The future IT professional's professional curriculum reflects the skills, competencies and competencies of the specialist to be pursued in the course of higher education. It gives a clear idea of what the specialist in this field should be, and accordingly develop the content, forms, methods and determine the most optimal ways of his professional training.

Keywords: *professiogram; information technologies; pedagogical innovations; applied software; innovative teaching methods*

Стаття надійшла до редакції 07.02.2019 р.

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183174>

ЄВГЕНІЯ ГОНЧАРОВА

ORCID ID 0000-0003-3341-3752

ЛАРИСА СЛІПЧЕНКО

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АКТИВНИХ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У статті розглядаються теоретичні та методичні аспекти проблеми дидактичного впливу активних та інтерактивних методів навчання на інтенсифікацію фахової освіти у контексті компетентнісного та проектного підходів. Обґрунтовано закономірність використання означених методів з метою створення сприятливих дидактичних та психологічних умов, спрямованих в умовах особистісно-орієнтованого навчання на формування та розвиток предметно-фахових, мотиваційно-стимулювальних та комунікативних компетентностей.

***Ключові слова:** компетентнісний підхід; проектний підхід; проектне навчання; особистісно-орієнтоване навчання; дидактичний потенціал; професійно-ситуативна тематика; рольова гра; дискусія; мозковий штурм; метод проектів*

Актуальність проблеми. На сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні перед викладачами ЗВО постає стратегічна проблема радикальної перебудови навчального процесу у контексті приведення освітньої системи у відповідність до світових стандартів. Новітня філософія освіти орієнтується на інтереси та здібності студентів, передбачає використання продуктивних методів викладання, що відповідають вимогам часу та забезпечують реалізацію педагогічних технологій, спрямованих на формування конкурентоспроможних представників сучасної інтелігенції, озброєних навиками та здатністю використовувати отримані знання у всіх аспектах практичного життя.

Мета статті. На основі узагальнення існуючого досвіду, відображеного у останніх дослідженнях та публікаціях, обґрунтувати актуальність використання активних та інтерактивних методів навчання з метою стимулювання творчого потенціалу студентів шляхом суб'єктного включення їх до навчального процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні та методичні аспекти проблеми дидактичного впливу активних та інтерактивних методів навчання на інтенсифікацію фахової освіти у контексті компетентнісного та проектного підходів розкрито у дослідженнях О. Батраєвої, В. Гузєєва, І. Єрмакова, Н. Подранецької, Є. Полат, А. Хуторського та багатьох інших.

Розвиток та удосконалення підходів і методів у сучасній системі вищої освіти спрямовується на формування особистих якостей, а саме уміння самостійно осягати нові знання та ефективно застосовувати отримані раніше, креативність мислення, ініціативність, мобільність, відповідальність, здатність самостійно вирішувати проблеми, уміння працювати у команді. Структура навчання стає більш гнучкою, у контексті компетентнісного та проектного підходів «посилюються роль і значення освоєння способів діяльності, підвищення їх технологічності, створення умов для активної соціальної дії, проектної, дослідницької діяльності» (Єрмаков, 2016, с. 25).

За думкою І. Єрмакова, «компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між освітою та вимогами життя. Ідея компетентісно спрямованої освіти органічно пов'язана із тими педагогічними прецедентами, де утверджуються такі суспільно значущі цінності, як свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід, проектна діяльність учнів» (Єрмаков, 2016, с. 25).

Використання проектного, проблемного навчання у системі вищої освіти України зумовлюється проектно-технологічним спрямуванням розвитку сучасного світу. Забезпечуючи перехід від репродуктивного сприйняття та засвоєння знань до творчого їх осмислення і застосування у процесі розв'язання проблемних ситуацій, проектне навчання створює сприятливі умови для активізації самостійної творчої діяльності учасників освітнього процесу, адаптує їх до можливих викликів у реальних життєвих обставинах. Використання творчих завдань, здатних забезпечити зацікавленість студентів, спонукає їх до активної дослідницької діяльності, орієнтованої на створення самобутнього «кінцевого продукту». «Основна цінність проектної системи полягає у тому, що вона орієнтує студентів на створення освітнього продукту, а не на звичайне вивчення певної теми» (Хуторський, 2001, с. 379).

За визначенням В. Гузєєва «проектне навчання стимулює істинне учіння самих студентів, оскільки воно:

- особистісно зорієнтоване;
- використовує багату палітру дидактичних підходів;
- самовмотивоване, що означає зростання інтересу і включеності в роботу;
- підтримує педагогічні цілі в когнітивній, ціннісно орієнтаційній і поведінковій сферах;
- дозволяє вчитися на власному досвіді й досвіді інших, на конкретній справі;
- приносить задоволення студентам, які бачать продукт своєї праці.» (Гузєєв, 1995, с. 6).

Упровадження у навчальний процес проблемних, активних та інтерактивних методів навчання, тобто рольових ігор, дискусій, мозкового штурму, методу проектів повною мірою відповідає принципам

компетентнісного та проектного підходів. Використання професійно-ситуативної тематики у пропонованих завданнях створює унікальні передумови для спрямування пошукових зусиль студентів на аналіз, моделювання та програвання ситуацій, що асоціюються з обраним фахом.

Вивчення та аналіз досвіду професійної освіти доводить закономірність використання активних та інтерактивних методів навчання з метою створення сприятливих дидактичних та психологічних умов, спрямованих у контексті особистісно-орієнтованого навчання на формування та розвиток предметно-фахових, мотиваційно-стимулювальних та комунікативних компетентностей.

Незалежно від обраного фаху, перед випускником вишу постає необхідність контактувати з широким колом осіб. Розглядаючи спілкування як «соціальне явище, яке охоплює об'єктивні та суб'єктивні вияви людських контактів» (Кузьмінський, 2011, с. 102), робимо закономірний висновок стосовно необхідності отримання та удосконалення студентами досвіду у встановленні толерантних стосунків з оточуючими, особливо у ситуаціях, потенційно значимих для майбутньої професійної діяльності. Доцільність застосування активних та інтерактивних методів навчання полягає у можливості імітації та програвання означених ситуацій.

На різних рівнях навченості конкретний вибір активних та інтерактивних методів залежить від сутності поставленого завдання.

Із метою становлення діалогічного мовлення та уміння оперувати специфічними фаховими термінами, зазвичай, упроваджуються рольові гри. У ході проведення рольової гри студенти перебувають у режимі творчого діалогу, інтерактивна взаємодія стимулює процес взаємодопомоги та взаємонавчання. «Застосування рольової гри нівелює протиріччя між абстрактним характером навчальної дисципліни і реальним характером професійної діяльності, системним характером використовуваних знань та їх приналежністю до різних фахових дисциплін». (Батрасва, 2014, с. 87). Диференційоване використання завдань, розроблених на основі професійно-значущого матеріалу сприяє успішному запам'ятовуванню та аналізу отриманої інформації, розвитку системного мислення

Значимість застосування методу «мозкового штурму» полягає у спонуканні студентів до генерування якомога більшої кількості ідей відносно знаходження нестандартних підходів до вирішення поставлених перед ними проблем. « Освітній продукт учня оцінюється у залежності від ступеня відмінності від заданого, тобто чим більшою науковою- та культурно-значимою відмінністю від відомого продукту вдається досягти учню, тим вищою буде оцінка продуктивності його освіти» (Хуторський, 2001, с. 374). Використання методу «мозкового штурму» має на меті звільнення учасників обговорення від стереотипного мислення, надання повної свободи їх творчим проявам. Рівноправність учасників «мозкового штурму» у сумісному пошуку варіантів розв'язання поставленої проблеми, можливість висувати будь-які власні пропозиції, приймати участь у обговоренні та ранжувати запропоновані ідеї за ступенем їх відповідності поставленій меті та у виборі найбільш цінної стимулює до розвитку творчий потенціал студентів, а колективна організація роботи дозволяє усвідомити необхідність заохочення партнерів та надання їм підтримки.

«Навчальна дискусія – це усна комунікативна взаємодія групи студентів, яка організується з метою обміну думками відносно запропонованої для обговорення теми.» (Деркач, 2010, с. 72). Вибір теми та питань, що будуть обговорюватися, корелюється з наявним обсягом знань майбутніх учасників дискусії, при цьому сам процес організації дискусії має спонукати студентів до пошуку, вивчення та аналізу нових джерел інформації та накопичення додаткових даних. «Без знань дискусія стає безпредметною та беззмисловою, а без уміння висловлювати думки – позбавленою привабливості, суперечливою» (Крившенко, 2004, с. 201). У ході проведення дискусії формується як уміння критично оцінювати та аналізувати отриману інформацію, так і уміння обирати форму її викладу, логічно вибудовувати повідомлення відповідно обраній темі, пропонувати обґрунтоване рішення проблеми, наводити, у разі необхідності, контраргументи, знаходити компромісний варіант вирішення дискусійних питань.

Зміна рольових позицій учасників дискусії (Доповідач, Опонент, Модератор та ін.) має стати мотиваційним стимулом активної участі у підготовці та проведенні заходу, сприяє формуванню самостійності і самореалізації. Опрацьовуючи кожну із можливих ролей, студенти отримують досвід у виборі оптимальної лінії спілкування, сприйнятті та розумінні мотивів і цілей партнера, плідної співпраці у колективі.

Застосування методу проектів базується на усебічному урахуванні інтересів і здібностей суб'єктів навчання та орієнтується на їх самостійну діяльність. «В основу методу проектів закладено розвиток пізнавальних навичок учнів, уміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися у інформаційному просторі, розвиток критичного мислення» (Полат, 2002, с. 66).

Як засвідчують наукові дослідження та існуюча практика, ефективність роботи над проектом значною мірою залежить від актуальності обраної теми, її професійно-значущої спрямованості, можливості практичного застосування у реальних життєвих обставинах.

За думкою Є. Полат, «сутність методу проектів полягає у стимуляції зацікавленості певними проблемами, що передбачають володіння певною сумою знань, і через проектну діяльність, що передбачає вирішення однієї чи цілої сукупності проблем, показати практичне застосування знань. Іншими словами – від теорії до практики - поєднання академічних знань з прагматичними за умови збереження відповідного балансу на кожному етапі навчання» (Полат, 2002, с. 66).

І. Єрмаков вважає, що «однією з головних цілей методу проектів є забезпечення класичного дидактичного принципу повноцінного зв'язку навчання із практикою (реальною діяльністю)» (Єрмаков, 2016, с. 32).

Отже, основна значимість методу проектів полягає у поєднанні процесу пізнання з осмисленим застосуванням отриманих результатів при розв'язанні конкретного завдання, яке моделює соціально- чи професійно-значущу проблему, тобто у його професійно-ситуативній спрямованості.

Упровадження методу проектів відкриває перед студентами реальні перспективи:

- зрозуміти, чи відповідає накопичений обсяг професійно-значущих знань, умінь і навичок вимогам, що постають перед ними при вирішенні поставленої проблеми;
- сприйняти як необхідність активізацію творчого пошуку з метою набуття нових знань;
- навчитися інтегрувати знання, отримані у ході вивчення різних дисциплін у процесі вирішення практичних проблем (у даному разі – реалізація проекту);
- самостійно планувати власну діяльність щодо розв’язання поставленої проблеми;
- вибудовувати перспективний план роботи, розподіляючи свою діяльність на відповідні етапи;
- працюючи над проектом, гармонійно поєднувати інтенсифікацію процесу пізнання з реальним використанням засвоєних знань при створенні «кінцевого продукту»;
- аналізувати результативність своєї роботи і роботи партнерів та визначати відповідність отриманих результатів поставленій меті;
- переконливо формулювати альтернативні ідеї, доводити їх значимість без проявів агресії;
- плідно співпрацювати у колективі, завжди враховувати думку партнерів;
- доводити розпочату роботу до логічного її завершення.

Використання у ході реалізації проекту особистісно-діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів передбачає суб’єкт-суб’єктну організацію взаємодії викладача зі студентами. «Принцип співробітництва викладача і студентів у спільній діяльності, спрямованій на виконання проекту, передбачає трансформацію ролі викладача від керівника діями студентів на початковій стадії роботи до помічника-консультанта на завершальних етапах» (Т. Ковальчук, 2009 р., с. 23).

Гуманістична взаємодія викладача зі студентами у процесі реалізації проекту вимагає дотримання певного балансу у міжособистісному спілкуванні. Стимулюючи учасників проектної діяльності до самостійної творчої активності, генерування альтернативних ідей та пошуку нестандартних шляхів застосування їх при створенні «кінцевого продукту», викладач ненав’язливо координує процес роботи, надає, у разі необхідності, рекомендації стосовно структурування діяльності чи пошуку нових джерел інформації, допомагає об’єктивно оцінити результати своєї роботи та роботи партнерів.

Схему організації взаємодії викладача і студентів у процесі реалізації проекту показано у таблиці 1.

Таблиця 1

Організація взаємодії викладача і студентів у процесі реалізації проекту

Етапи діяльності	Зміст діяльності		
	Викладач	Способи організації взаємодії	Студенти
Підготовка до проведення проекту	Пропонує орієнтовні теми та напрямки проектів	Узгодження теми, спрямованості та «кінцевого продукту» проекту	Обговорюють та аналізують запропоновані варіанти, обирають найбільш актуальний
Планування та організація проекту	Інформує про терміни виконання роботи	Аналіз та оцінка отриманих матеріалів з точки зору їх практичної цінності у роботі над проектом	Визначають основні напрямки роботи над проектом
	Надає рекомендації стосовно вибору джерел інформації	Обговорення оптимальних варіантів реалізації поставленої задачі	Опрацьовують джерела інформації
	Надає інформацію стосовно критеріїв оцінювання результатів		Розподіляють обов’язки поміж учасниками групи
Реалізація проекту	Координує хід роботи над проектом	Спільний пошук у вирішенні найбільш серйозних утруднень за ініціативою студентів	Узагальнюють та систематизують напрацьований матеріал. Формулюють висновки. Оформляють «кінцевий продукт».
Презентація та оцінювання проекту	Надає оцінку змісту та оформлення «кінцевого продукту», якості його презентації	Обговорення отриманих результатів роботи над проектом.	Презентація та захист проекту. Самооцінка своєї діяльності. Оцінювання роботи інших учасників проекту

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можемо зробити висновок, що ефективність упровадження у навчальний процес активних та інтерактивних методів навчання з метою фахової соціалізації студентів базується на застосуванні компетентнісного та проектного підходів. Подальші дослідницькі дії мають спрямовуватися на поглиблений пошук нових та удосконалення тих, що уже застосовуються, методологічних підходів і заходів, спрямованих на формування соціальної та фахової компетентності випускників ЗВО України.

Список використаних джерел

- Батраева, О. М. (2014). Рольовые игры в профессиональном аспекте подготовки иностранных студентов. *Высшее образование сегодня*, 2, 84-92.
- Гузев, В. В. (1995). Метод проектирования как частный случай интегральной технологии обучения. *Директор школы*, 6, 34-47.
- Деркач, Г. (2010). Методика проведения учебной дискуссии при обучении студентов-иностранцев. *Новий Колегіум*, 6, 72-76.
- Срмаков, І. Г. (2016). Метод проектів у контексті життєвих результатів діяльності в системі соціальної та життєвої практики учнів. Ч. І. *Постметодика*, 2, 24-34.
- Ковальчук, Т. І. (2009). Метод проектів у навчанні іноземної мови: метод. рек. Полтава: РВВ ПУСКУ.
- Кузьминський, А. І., & Вовк, О. І. (2011). *Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу*: навч.-метод. посіб. Черкаси: Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького.
- Крившенко, Л. П. (Ред.). *Педагогика*. (2004). Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект.
- Подранецька, Н. (2006). Застосування проектних технологій на уроках української мови та літератури як один із напрямків розвитку мовної особистості. *Українська мова і література в школі*, 3, 22-25.
- Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В., & Петров, А. Е. (2002). *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*: учеб. пособ. [для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров]. Москва: Академия.
- Хуторской, А. В. *Современная дидактика*: учеб. для вузов. Санкт-Петербург: Питер.

References

- Batraeva, O. M. (2014). Rolevye igry v professionalnom aspekte podgotovki inostrannykh studentov [Role-playing games in the professional aspect of training foreign students]. *Vysshee obrazovanie segodnia [Higher education today]*, 2, 84-92 [in Russian].
- Guzeev, V. V. (1995). Metod proektirovaniia kak chastnyi sluchai integralnoi tekhnologii obucheniiia [Design method as a special case of integrated learning technology]. *Direktor shkoly [Head teacher]*, 6, 34-47 [in Russian].
- Derkach, G. (2010). Metodika provedeniia uchebnoi diskussii pri obuchenii studentov-inostrantcev [The methodology of the educational discussion in the training of foreign students]. *Novii Kolegium [New Collegium]*, 6, 72-76 [in Russian].
- Khutorskoi, A. V. *Sovremennaiia didaktika [Modern didactics]*: ucheb. dlia vuzov. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Kovalchuk, T. I. (2009). *Metod proektiv u navchanni inozemnoi movi [Method of projects in teaching a foreign language]*: metod. rek. Poltava: RVV PUSKU [in Ukrainian].
- Kuzmyskyi, A. I., & Vovk, O. I. (2011). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy v aspekti komunikatyvno-kohnityvnoho pidkhodu [Methods of teaching English in the aspect of communicative-cognitive approach]*: navch.-metod. posib. Cherkasy: Cherkaskyi nats. un-t im. Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].
- Krivshenko, L. P. (Red.). *Pedagogika [Pedagogy]*. (2004). Moskva: TK Velbi, Izd-vo Prospekt [in Russian].
- Podranetska, N. (2006). Zastosuvannia proektnykh tekhnolohii na urokakh ukrainskoi movy ta literatury yak odyn iz napriamkiv rozvytku movnoi osobystosti [Application of project technologies in the Ukrainian language and literature lessons as one of the directions of language personality development]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli [Ukrainian language and literature at school]*, 3, 22-25 [in Ukrainian].
- Polat, E. S., Bukharkina, M. Iu., Moiseeva, M. V., & Petrov, A. E. (2002). *Novye pedagogicheskie i informatcionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia [New pedagogical and information technologies in the education system]*: ucheb. posob. [dlia stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov]. Moskva: Akademiia [in Ukrainian].

Yermakov, I. H. (2016). Metod proektiv u konteksti zhyttievykh rezultativ diialnosti v systemi sotsialnoi ta zhyttievoi praktyky uchniv [Method of projects in the context of life outcomes of students' social and life practice]. *Postmetodyka [Postmethodics]*, 2, 24-34 [in Ukrainian].

HONCHAROVA YE. , SLIPCHENKO L.

Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava, Ukraine

DIDACTIC POTENTIAL OF ACTIVE AND INTERACTIVE TEACHING METHODS

The paper considers the theoretical and methodological aspects of the didactic influence of active and interactive teaching methods on the intensification of professional education in the context of competence and project approaches. The appropriateness of the use of the mentioned methods intended to form and develop the subject-professional, motivational-stimulating and communicative competencies in favorable didactic and psychological environment for self-oriented study has been substantiated. On the basis of the analysis of publications and practical experience of professional education, the rationale for feasibility of implementation of problem-oriented, active and interactive teaching methods into the learning process, namely role-plays, discussions, brainstorming, project making, has been given, which fully corresponds to the principles of the competence- and project-oriented approaches, and the use of professional-situational subjects in the proposed tasks creates unique prerequisites to motivate students to analyze, simulate and play situations that are associated with chosen specialty. The essence and specific features of role-playing games, discussions, "brainstorming" and the project method has been revealed. The scheme of planning, organization and evaluation of the project has been proposed.

Keywords: competence approach; project approach; project training; self-oriented training; didactic potential; professional-situational subjects; role-play; discussion; brainstorming; project method

Стаття надійшла до редакції 14.03.2019 р.

УДК 37.015.31:796.011.3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183176>

ГРИГОРІЙ ГРИГОРЕНКО

ORCID ID 0000-0002-9710-0790

ДАРИНА ГРИГОРЕНКО

Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Надано аналіз сучасних наукових досліджень та означені проблеми формування педагогічної майстерності з урахуванням актуальності та стану їх висвітлення. Педагогічна майстерність спеціаліста в галузі фізичної культури розглядається як індивідуальна система оволодіння основними професійно-педагогічними здібностями. Автор презентує своє бачення педагогічної майстерності, основи її формування. Охарактеризовано системний моніторинг як спеціально організований процес педагогічної діагностики результатів опанування фахових дисциплін навчального плану професійно-педагогічної підготовки вчителя фізичної культури. На основі отриманих даних дослідження викладені теоретичні аспекти та практичні рекомендації щодо впровадження моніторингу, особистісно орієнтованих педагогічних технологій навчання, означена перспектива наукових розвідок.

***Ключові слова:** професійна освіта; педагогічна майстерність; педагогічні технології; моніторинг; особистісно орієнтоване навчання*

Постановка проблеми. Сучасна наукова парадигма містить достатньо великий фонд наукових знань та доробок щодо проблеми підготовки висококваліфікованих фахівців для освітньої галузі, формування їх професійно-педагогічної майстерності під час навчання у вищих навчальних закладах всіх рівнів акредитації. Саме вирішення цього питання покладено на педагогічні вищі країни.

«Педагогічна освіта передбачає підготовку особи, результатом якої є набуття компетентностей зі спеціальності (предметної спеціальності, спеціалізації), педагогіки, психології, у тому числі шляхом проходження педагогічної практики, необхідних для забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами, моніторингу педагогічної діяльності та аналізу педагогічного досвіду, проведення освітніх вимірювань, застосування освітніх технологій і методів навчання, ефективних способів взаємодії всіх учасників освітнього процесу» – зазначено у статті 58 Закону України «Про освіту».

У процесі реформування сучасної освіти країни набувають актуальності проблеми формування педагогічної майстерності, потребують оновлення науково-педагогічні дослідження та підходи, їх модернізація та адаптація в освітній простір із урахуванням особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів у сучасному навчально-виховному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень та педагогічної діяльності дає можливість констатувати, що всі вони містять багатий теоретичний та емпіричний матеріал. Безперечно, що рівень фахових та спеціальних знань вчителя, його активна практична діяльність та постійне самовдосконалення були першочерговими показниками у навчально-виховній діяльності видатних педагогів. Саме педагогічна майстерність А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського заклали основи глибокого пізнання, обґрунтування шляхів фахового становлення та професійного росту вчителя. Вивчення питань формування педагогічної майстерності були завжди у центрі уваги науковців, які переймаються вивченням становлення особистості педагога як компетентного фахівця (Азаров, 2004; В. Григоренко, & Г. Григоренко, 2017; Григоренко, 2016; Кайдалова, Щокіна, & Вахрушева, 2009; Зязюн (Ред.), 1997; Скакун, 2008)..

Різним питанням з цієї проблематики присвячені наукові дослідження та розробки Ю. Азарова, А. Бодальова, І. Зязюна, С. Кондратьєвої, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Мудрика, І. Підласого, В. Скакуна, В. Сластьоніна та інших.

І. Підласий звертає увагу на те, що «сутність педагогічної майстерності – це своєрідний сплав особистої культури, знань і кругозору педагога, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання й виховання, педагогічною технікою і передовим педагогічним досвідом. Педагог – майстер своєї справи, це фахівець високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре знайомий з відповідними галузями науки чи мистецтва, який практично розбирається у питаннях загальної та дитячої психології, досконало володіє методикою навчання та виховання» (Кайдалова, Щокіна, & Вахрушева, 2009, с. 77).

У своїх наукових роботах І. Зязюн зазначає, що «майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання. Будемо розглядати педагогічну майстерність як вияв педагогом свого «Я» у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня» (Зязюн (Ред.), 1997, с. 29).

У дослідженнях педагогічної майстерності І. Зязюн, Л. Крамущенко, О. Мирошник, В. Семиченко, Н. Тарасевич виділяють 4 рівні оволодіння професією, а саме: елементарний, базовий, досконалий та творчий рівень.

Свою думку про те, що «педагогічна майстерність – це, насамперед, висока культура організаторської, управлінської, виховної, трудової, ігрової і громадської діяльності викладача, наділеного якостями творчої

особистості, що дозволяє вирішувати всі питання навчально-виховної роботи разом зі студентами в умовах співдружності та співтворчості, враховуючи інтереси і рівень вихованості кожного, а також індивідуальні та психологічні особливості кожного студента» – стверджують Л. Кайдалова, Н. Щокіна та Т. Вахрушева (Кайдалова, Щокіна, & Вахрушева, 2009, с. 6).

Формуванню педагогічної техніки присвячені роботи Ю. Азарова, педагогічних здібностей – наукові доробки Ф. Гоноболіна та Н. Кузьміної. На думку А. Маркової, професіоналізм педагога повинен відповідати певним критеріям ефективності педагогічної діяльності.

В. Григоренко звертає увагу на те, що «система професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних університетів повинна базуватися на основі організаційно-педагогічних умов, що створюють кумулятивний ефект позитивної мотивації до фахової підготовки з домінуванням їх духовно-ціннісної орієнтації на якість формування педагогічних здібностей, майстерності, компетентності, культури особистості вчителя» (В. Григоренко, & Г. Григоренко, 2016, с. 10).

З огляду на науково-практичні потреби в розв'язанні окреслених завдань перед педагогічною спільнотою, а також з урахуванням актуальності та стану висвітлення проблеми, доцільності її наукового вивчення та розробки, нами було обрано вище означену тему дослідження, яка входить до комплексної наукової проблематики, що вирішується в галузі педагогіки та фахової підготовки студентів державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Мета нашого дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичних рекомендаціях щодо формування педагогічної майстерності у студентів факультету фізичного виховання. Для досягнення мети нами був використаний системний комплекс методів дослідження: аналіз, синтез та систематизація; порівняння, узагальнення; опрацювання результатів, отриманих у процесі роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна майстерність розглядається нами як міждисциплінарна галузь наукового знання, що вивчає закономірності утворення та реалізації духовних, інтелектуальних, морально-вольових, психосоматичних передумов досягнення професійного та життєвого успіху, які повинні бути сформовані в процесі професійної орієнтації та фахової освіти людини.

Враховуючи полікомпонентну, багатофункціональну структуру фахової діяльності педагога в галузі фізичної культури, педагогічну майстерність ми розглядали також як мистецтво реалізації його професійної діяльності, на засадах знань, творчого мислення, здоров'ятворчого світогляду, особистісних якостей, духовно-естетичної та фізичної культури особистості вчителя. Вони є підґрунтям у комплексному вирішенні завдань освіти, виховання, оздоровлення, корекції та розвитку психосоматичного здоров'я вихованців, формування їх культури здоров'я, інтеграції в соціальні відносини суспільства.

Вважаємо за доцільне звернути увагу на те, що в контексті змісту нашої роботи ми ввели поняття «педагогічна майстерність спеціаліста в галузі фізичної культури», яке розглядали як індивідуальну систему, що характеризується певним рівнем опанування студентами такими професійно-педагогічними здібностями: а) освітньо-виховні, організаційно-управлінські, фізкультурно-оздоровчі, спортивно-підготовчі, корекційно-реабілітаційні, соціалізуючі здібності; б) здатність виховувати у учнів ціннісне ставлення до здорового способу життя, здоров'ятворчу компетентність, культуру здоров'я особистості на засадах особистісно орієнтованого підходу; в) ефективно використовувати інноваційні педагогічні технології, програми, проекти розвитку, збереження та корегування у своїх вихованців позитивного рівня психосоматичного здоров'я; г) співпрацювати з різними соціальними інститутами суспільства, що опікуються проблемами ціннісного ставлення до психосоматичного здоров'я людини.

Спираючись на акмеологічні основи професійно-педагогічної підготовки фахівців в галузі фізичного виховання ми наголошуємо на тому, що педагогічна майстерність як наукова та духовна категорія, діахронно трансформується в поняття «педагогічна культура». Таким чином, поняття «педагогічна культура вчителя фізичного виховання» розглядається нами як особистісна система його духовних, естетичних, професійно-педагогічних, соціальних орієнтацій; його здоров'ятворчого світогляду; предметно-методичної компетентності; здоров'ярозвиваючих технологій; загальнолюдських чеснот; патріотизму.

Значну роль у професійно-педагогічній підготовці вчителя фізичного виховання відіграє системний моніторинг, який виконує діагностичну, контролюючу, організаційно-управлінську, рефлексивно-пізнавальну, виховну, корегуючу, стимулюючу функції. В його межах оцінка використовується як форма визначення та фіксування якісного стану об'єкта, що досліджується, вивчається та оцінюється в процесі його професійно-педагогічної підготовки.

Моніторинг професійно-педагогічних досягнень студентів факультету фізичного виховання в структурі їх фахової підготовки ми розглядали як спеціально організований процес педагогічної діагностики результатів опанування ними фахових дисциплін навчального плану професійно-педагогічної підготовки вчителя фізичної культури в залежності від організаційно-педагогічних умов цього процесу.

Результати діагностики рівня професійної підготовленості майбутнього вчителя фізичного виховання, які були отримані під час дослідження серед студентів III курсу показали, що викладачі університету мають потенціальні можливості системної роботи з підвищення, вдосконалення та корекції предметно-методичної компетентності. Базові знання студентів з науково-методичної підготовки: 61% – високий рівень, середній – 36%, низький – 3%. З психолого-педагогічної підготовки: 59% – високий рівень, 37% – середній та низький – 4%. Методичні вміння, нові прийоми, форми організації навчання, використання їх у викладанні предмету показали знання високого рівня 75%, середнього – 22%, низького – 3% студентів.

У процесі проведення педагогічної діагностики рівня фахової підготовленості студентів рекомендовано використовувати наступні методи:

– усні (діалог, бесіда, звіт студента, вербальне моделювання та вирішення педагогічних ситуацій – варіативних, проблемних, стандартних, комбінованих; опитування, скринінг-тести, анкетування, творчі заліки та звіти, конкурси;

– письмові (тематично-фаховий твір, контрольна робота (тематична, підсумкова), психологічні тести, педагогічні тести, спортивно-педагогічні тести, пошуково-дослідницька робота студентів на засадах структурно-логічних схем з безінформаційними блоками, курсові роботи, підготовка статей);

– психомоторні тести оцінки професійно-педагогічної рухової підготовленості фахівця (координаційні тести, тести оцінки силових, швидкісних, швидкісно-силових здібностей, рівня розвитку спритності, гнучкості, рухомості у суглобах, спеціальної та аеробної витривалості).

Основною організаційно-педагогічною умовою технологічно структурованого процесу формування у студентів індивідуальної педагогічної майстерності вчителя є особистісно зорієнтована фахова підготовка. У контексті викладеного вважаємо за доцільне наголосити на тому, що саме інтерактивні педагогічні технології не тільки моделюють реальні умови фахової діяльності спеціалістів, а й активізують самоосвітню діяльність та розширюють можливості самовдосконалення.

Ефективність особистісно орієнтованих педагогічних технологій, інтерактивних форм професійної освіти визначаються тим, що вони формують у студентів педагогічних університетів фахову рефлексію, як основу їх майбутньої педагогічної компетентності та майстерності. Продуктивними у сучасному освітньо-виховному просторі є педагогічні технології імітаційно-моделюючого навчання, комунікативно-діалогові технології.

На основі розроблених педагогічних технологій «ІКАР», «Фаховий мотив», «Модуль» під час навчальних занять виникає можливість сформувавши низку методичних рекомендацій щодо організації форм пропедевтичної підготовки до навчально-виховної діяльності. В умовах вищезначених педагогічних технологій виникає можливість мотивувати студентів до проєктивної розробки інтерактивних педагогічних технологій як до авторських проєктів, що є об'єктивним відображенням творчих можливостей, фахової компетентності та науково-педагогічних досягнень (В. Григоренко, & Г. Григоренко, 2017).

Студентам рекомендуються ефективні педагогічні технології («СТО», «Реверс», «Концепт» тощо), які вони можуть використовувати під час своєї професійної діяльності з формування компетентного учня, модель якого відповідає вимогам Нової української школи (Григоренко, 2016).

У процесі фахової підготовки система особистої педагогічної майстерності одночасно набуває ознак, які взаємопов'язані й інтенсивно розвиваються в залежності від продуктивності, самоорганізованості, самовиховання, вмотивованості, самореалізації, самоосвіти, пізнавально-виховної самооцінки учасників цього процесу.

Організаційно-педагогічні компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців представляють собою:

– педагогічне проєктування, моделювання, лекції, діалоги, співавторські лекції, проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції-майстер класи, організаційно-діяльнісні ігри, інтерактивні форми педагогічних технологій професійної підготовки (групова та колективна діяльність студентів);

– домінування суб'єкт-суб'єктних відносин між всіма учасниками процесу професійної підготовки вчителя; - модульне та міні-модульне структурування змісту фахових дисциплін;

– використання сучасних інноваційних педагогічних технологій з розвитку та оцінки професійно-педагогічних здібностей майбутнього фахівця, його управлінських якостей, адекватної самооцінки;

– ефективні методи виховання професійно-педагогічної мотивації, рефлексії, стимулювання самооцінки діяльності студентів протягом повного циклу їх професійної підготовки;

– методи сучасного моніторингу фахової підготовленості вчителя (когнітивні, аксіологічні, практиологічні, афективні, мотиваційно-потребнісні компоненти педагогічної майстерності); методи формування у студентів організаційно-педагогічної, теоретичної та технологічної аргументації (Григоренко, 2016).

Висновки з дослідження. Викладені у нашому дослідженні питання фахової підготовки майбутніх учителів, шляхи формування їхньої особистої педагогічної майстерності свідчать про те, що освітньо-виховні цілі можуть бути досягнуті на основі технологізації процесів навчально-виховного процесу та фахової підготовки педагогічних працівників.

Учителю повинні бути притаманні ознаки індивідуалізованого рівня педагогічної культури, розуміння місії фахівців освітньої галузі, глибокі теоретичні знання з обраної спеціальності, практичне використання новітніх педагогічних технологій та фахова рефлексія.

Науково-практична цінність становлення особистої педагогічної майстерності, фахової підготовки вчителів фізичної культури полягає у гарантованому особистісно зорієнтованому впливі на формування у кожного студента професіоналізму як сталої якості та становлення особистості педагога, який розвивається в процесі професійно-педагогічної освіти і індивідуального досвіду та ефективно реалізується в умовах фахової діяльності та постійної самоосвіти та самовдосконалення.

Перспективи наукових досліджень вбачаємо в теоретичному аналізі та адаптації психолого-педагогічної діагностики формування педагогічної майстерності у студентів факультету фізичного виховання з урахуванням їх початкових та спортивних результатів.

Список використаних джерел

- Азаров, Ю. П. (2004). *Тайны педагогического мастерства*: учеб. пособ. Москва; Воронеж: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та: МОДЭК.
- Григоренко, В. Г., & Григоренко, Г. В. (2017). *Особистісно орієнтовані педагогічні технології фахової підготовки вчителя фізичної культури*: навч. посіб. для студ. вищих навч. заклад. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна.

- Григоренко, Г. В. (2016). *Здоров'ятворча компетентність підлітків та умови її формування в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу*: монографія. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна.
- Закон України «Про освіту» (2017). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 38-39.
- Зязюн, І. А. (Ред.). (1997). *Педагогічна майстерність*: підручник. Київ: Вища школа.
- Кайдалова, Л. Г., Щокіна, Н. Б., & Вахрушева, Т. Ю. (2009). *Педагогічна майстерність викладача*: навч. посіб. Харків: Вид-во НФаУ.
- Скаун, В. А. (2008). *Основы педагогического мастерства*: учеб. пособ. для студ. образовательных учреждений сред. профессионального образования. Москва: Форум.

References

- Azarov, Iu. P. (2004). *Tainy pedagogicheskogo masterstva [Secrets of pedagogical skill]*: ucheb. posob. Moskva; Voronezh: Izd-vo Mosk. psikh.-sotc. in-ta: MODEK [in Ukrainian].
- Hryhorenko, V. H., & Hryhorenko, H. V. (2017). *Osobystisno oriientovani pedahohichni tekhnologii fakhvoi pidhotovky vchytelia fizychnoi kultury [Personally oriented pedagogical technologies of professional training of physical education teacher]*: navch. posib. dlia stud. vyshchych navch. zaklad. Slov'iansk: Vyd-vo B. I. Matorina [in Ukrainian].
- Hryhorenko, H. V. (2016). *Zdorov'iatvorcha kompetentnist pidlitkiv ta umovy yii formuvannia v sotsialno-pedahohichnii diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Healthy competence of adolescents and conditions for its formation in social and pedagogical activity of a comprehensive educational institution]*: monohrafiia. Slov'iansk: Vyd-vo B. I. Matorina [in Ukrainian].
- Kaidalova, L. H., Shchokina, N. B., & Vakhrusheva, T. Yu. (2009). *Pedahohichna maisternist vykladacha [Pedagogical skill of the teacher]*: navch. posib. Kharkiv: Vyd-vo NFAU [in Ukrainian].
- Skakun, V. A. (2008). *Osnovy pedagogicheskogo masterstva [Fundamentals of pedagogical excellence]*: ucheb. posob. dlia stud. obrazovatelnykh uchrezhdenii sred. professionalnogo obrazovaniia. Moskva: Forum [in Russian].
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"] (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady [Information of the Verkhovna Rada]* (VVR), 38-39 [in Ukrainian].
- Ziazun, I. A. (Red.). (1997). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]*: pidruchnyk. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

HRYHORENKO H., HRYHORENKO D.

Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University», Slavyansk, Ukraine

FORMATION OF PEDAGOGICAL MASTERNITY FOR STUDENTS OF FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION

The analysis of modern scientific researches of a problem of formation of pedagogical skill and increase of efficiency of pedagogical activity showed that all of them contain rich theoretical and practical material. The problem of formation of pedagogical skills requires updating of pedagogical research and scientific research, taking into account the personality-oriented and competence-based approaches in the modern educational process.

The author presents his vision of pedagogical skills and the basis of its formation. It is noted that the pedagogical skill of a specialist in the field of physical culture was considered as an individual system, characterized by a certain level of mastery of students of pedagogical culture and professional and pedagogical abilities.

A significant place in the professional and pedagogical training of physical education teacher plays a systematic monitoring. Monitoring of professional and pedagogical knowledge of students of faculty of physical education is considered as specially organized process of pedagogical diagnostics of results of development of professional disciplines of the curriculum of professional and pedagogical preparation of the teacher of physical culture.

On the basis of the obtained research data the theoretical aspects and practical recommendations on the implementation of system monitoring, personality-oriented pedagogical technologies of education are presented. Prospects of scientific researches on improvement of diagnostics of formation of pedagogical skill are designated.

Keywords: *professional education; pedagogical mastery pedagogical technologies; monitoring; personality-oriented training*

Стаття надійшла до редакції 14.02.2019 р.

УДК 377.091.12:005.336.5

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183178>

ВІКТОР ГРИЖЕНКО

Науково-методичний центр професійно-технічної освіти у Полтавській області

СПОСОБИ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз понять «методична компетенція» та «методична компетентність»; визначено зміст та структуру методичної компетентності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти; обґрунтовано необхідність формування методичної компетентності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти для їхньої педагогічної діяльності в сучасних умовах організації навчально-виховного процесу; висвітлено способи розвитку методичної компетентності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

***Ключові слова:** методична компетенція; методична компетентність; викладач; заклад професійної (професійно-технічної) освіти; способи розвитку методичної компетентності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти*

Вступ. В умовах євроінтеграційних процесів, що відбуваються на сучасному етапі в системі освіти України, актуальною є проблема професійного розвитку педагогів. Сучасні соціально-економічні умови розвитку України визначають велику потребу в професійно-компетентних конкурентоспроможних робітничих кадрах. Вагомий внесок у рішення цієї проблеми вносить система професійно-технічної освіти. Успішне розв'язання поставлених перед професійно-технічними навчальними закладами (ПТНЗ) завдань значною мірою залежить від науково-творчого потенціалу педагогічних працівників. Зважаючи на це, активізуються наукові пошуки в галузі теорії і практики підготовки викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, підвищення рівня їх фахових компетентностей.

У Концепції розвитку професійної (професійно-технічної) освіти в Україні наголошується, що розвиток професійної (професійно-технічної) освіти і професійного навчання зумовлює необхідність формування якісно нового типу викладача професійно-технічного навчального закладу. Лише кваліфіковані, підготовлені на сучасному рівні педагоги забезпечать входження України у світовий освітній простір. Одним із першочергових завдань в умовах модернізації навчально-виховного процесу є формування в педагогів методичної компетентності, яка визначатиме у подальшому їх успішну педагогічну діяльність.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Різні аспекти методичної компетентності досліджено в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. У сучасних працях науковців висвітлено особливості розвитку методичної компетентності майстрів виробничого навчання (Н. Самойленко); теоретико-методологічного аналізу проблем післядипломної освіти (Г. Єльнікова, І. Зязюн, В. Олійник); формування методичної компетентності педагогів (Т. Гущина); розвитку методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін професійної школи (Т. Кочарян); розвитку методичної компетентності вчителів загальноосвітніх закладів (О. Зубкова) та ін. Більшість учених розглядають методичну компетентність учителя через оволодіння ним системи компонентів: знань, умінь, навичок з урахуванням індивідуальних якостей особистості (Н. Кузьміна, І. Малова, Н. Глузман, І. Зимняя, О. Борзенкова, Н. Цюлюпа, Т. Мамонтова, О. Бігич та ін.). Але існує інша позиція, за якою методичну компетентність слід розуміти як готовність учителя до проведення занять та до творчої самореалізації (С. Скорцова, І. Ковальова).

Метою статті є обґрунтування змісту методичної компетентності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти та висвітлення способів розвитку методичної компетентності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових досліджень комплексів професійних компетентностей вчителів-предметників різних авторів свідчить про відсутність єдності у трактуванні понять.

В. Шаган визначає методичну компетентність як інтегральну професійно-особистісну характеристику педагога, що виражається в його готовності виконувати професійні функції (Шаган, 2010).

Н. Цюлюпа стверджує, що професійно-методична компетентність представляє собою систему знань, умінь і практичного досвіду, а також розвинутих загальних здібностей, спрямованих на реалізацію педагогічної діяльності з однозначною здатністю до самореалізації і постійного самовдосконалення (Цюлюпа, 2009).

А. Кузьмінський підкреслює саме яскраво виражений прикладний характер методичної компетентності, що поєднує систему спеціально-наукових, психолого-педагогічних, дидактико-методичних знань, умінь й особистого досвіду в їхньому застосуванні під час викладання математики (Кузьмінський, Тарасенкова, & Акуленкова, 2009).

Таким чином, користуючись термінами «методична компетентність», «дидактико-методична компетентність» та «професійно-методична компетентність», ці вчені розмежовують поняття «методична компетенція» та «методична компетентність». Загальним для переважної більшості означень компетенції є розуміння її як властивості або якості особистості, потенційної здатності особи справлятися з різноманітними завданнями, як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності особи, які взаємозв'язані між собою, необхідних для здійснення якісної продуктивної діяльності і задані по відношенню до певного кола предметів і процесів. Компетентність – інтегрований результат освіти, що, на відміну від функціональної грамотності, дозволяє

розв'язувати цілий клас задач; на відміну від навички є усвідомленою (передбачає етап визначення мети); на відміну від уміння є здатною до перенесення (пов'язана з цілим класом предметів впливу), удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, вміннями, навичками; через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність; на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї.

Отже, у нашому дослідженні узагальнюємо думки вчених і виокремлюємо поняття «методична компетенція» і «методична компетентність». *Методична компетенція* – це оволодіння знаннями методологічних і теоретичних основ методики навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції.

На наш погляд, говорячи про методику фахового становлення, доцільно застосовувати термін «компетентність».

Методична компетентність – це процес актуалізації своїх можливостей, це розвиток розумової здібності засобами інтелектуальних занять у процесі професійної діяльності, яка проявляється в науково-методичній та навчально-методичній діяльності викладача, це оволодіння знаннями методологічних і теоретичних основ методики навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції.

Ми визначаємо методичну компетентність як найважливіший компонент професійно-педагогічної компетентності, який встановлює залежність розвитку цієї компетентності від якості діяльності. *Методична компетентність*, яка проявляється у методичній діяльності викладачів в професійно-технічному навчальному закладі направлена на обслуговування практики навчання, тобто на розроблення й удосконалення методики виробничого навчання.

Зміст поняття розкривається через його структуру. Існують дослідження, в яких структуру методичної компетентності подано у вигляді системи складових. Так, О. Лебедева в структурі методичної компетентності викладача виокремлює загально-педагогічні, дидактичні та конкретнометодичні компоненти (Лебедева, 2007).

Н. Самойленко дотримується думки, згідно з якою структурними компонентами методичної компетентності педагога є ціннісномотиваційний, когнітивний, діяльнісний, технологічний, рефлексивний (Самойленко, 2012).

О. Фесенко (2016) у дослідженні методичної компетентності пропонує такі і структурні компоненти, що у свою чергу складаються з елементів: змістовний компонент (методична грамотність), діяльнісний компонент (методичне мислення, методична культура, методична творчість), мотиваційно-особистісний компонент (особистісний складник, мотиваційний складник, методична рефлексія, методична мобільність).

Варіації поглядів науковців на структуру методичної компетентності, дозволяють представити нам в узагальненому вигляді структуру методичної компетентності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, яка посідає у собі такі компоненти:

- мотиваційний – сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, ставлень, адекватних цілям і завданням педагогічної діяльності, та їх інтегративних комплексів (пізнавальні потреби й інтереси, гуманістична спрямованість, любов до дітей, прагнення особистісно самореалізуватись у педагогічній діяльності тощо);
- когнітивний – сукупність знань, необхідних для здійснення педагогічної діяльності (знання предмета, педагогічні, психологічні, основи організації й управління навчальним процесом тощо);
- операційний – сукупність умінь і навичок, необхідних для практичного вирішення навчальних і виховних задач (уміння встановлювати міжособистісний контакт, організувати міжособистісну взаємодію, упорядковувати і передавати навчальну інформацію тощо);
- особистісний – сукупність важливих для професійної педагогічної діяльності особистісних якостей (комунікативність, відповідальність, емпатійність, готовність до рефлексії, здатність до самоаналізу і самоуправління тощо).

Різні погляди науковців на структурні компоненти методичної компетентності дають змогу зосередити увагу на процесі розвитку методичної компетентності викладачів закладів професійної (професійно-технічної), що передбачає:

- професійну спрямованість загальнонаукової та спеціальної підготовки, зокрема, складовою спеціальних або загальнотехнічних дисциплін з посиленою науково-теоретичною, практичною або евристичною складовою;
- методичну підготовку та оволодіння технологіями розвивального навчання;
- розвиток технологічної грамотності з наголосом на використанні технологічних знань у змісті методичної підготовки;
- інтеграцію особистісного й розвивального підходів у методичній підготовці майбутнього фахівця;
- набуття методичної культури.

Розвиток методичної компетентності викладачів залежить від вимог до їх методичної діяльності у навчальному закладі та від середовища, в якому працює сам викладач. Важливо відзначити, що навчальний заклад у даному контексті виступає як складна та багаторівнева просторова організація, яка відтворює рівень інноваційного інформаційно-професійного середовища. У такому середовищі складається система умов організації методичної діяльності викладачів, які спрямовуються на потребу у підвищенні рівня методичної компетентності педагогів.

Для моделювання викладачем траєкторії власного професійного розвитку, адекватного вибору засобів, форм підвищення кваліфікації потрібно виявити власний рівень методичної компетентності, недоліки в роботі. Рівень сформованості методичної компетентності викладача визначається наявним рівнем його компетенцій: знаннями, вміннями, досвідом та емоційно-ціннісним ставленням до педагогічної діяльності.

В основі підвищення рівня методичної компетентності лежить створення позитивно-гармонійної «Я-концепції», оскільки прийняття і розуміння себе, оптимістичне життєрадісне світосприйняття – головний принцип, що

забезпечує соціально-психологічні умови для зміцнення і збереження сприятливих тенденцій у самовдосконаленні та самореалізації особистості викладача.

Позитивно-гармонійну «Я-концепцію» слід розглядати через взаємозв'язок мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного структурних компонентів, на показниках яких базується самоосвітня діяльність педагога як життєтворча сила його професійної компетентності.

Ми вважаємо, що ефективними способами розвитку методичної компетентності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти є:

- вивчення державних документів з актуальних питань освіти й національного виховання;
- вивчення продуктивного досвіду роботи колег;
- активна участь у конференціях, педагогічних читаннях, семінарах;
- участь у методичних комісіях і проблемних групах;
- накопичення методичних матеріалів на різних носіях, що віддзеркалюють передовий педагогічний досвід, забезпечують ефективне проведення уроків (портфоліо);
- добір навчального змісту й організація навчання загальнотехнічних або спеціальних дисциплін на основі поєднання особистісно зорієнтованого, аксіологічного та компетентнісного, соціокультурного та інших підходів.
- попереднє проектування процесу навчання з урахуванням дидактичних цілей і заданого рівня засвоєння; оптимальне поєднання на уроках фронтальної, групової, індивідуальної форм організації процесу, застосування активних (інтерактивних, кооперативних) технологій навчання;
- підготовка учнів до участі в конкурсах, олімпіадах, конкурсах фахової майстерності, предметних тижнів тощо;
- складання плану персонального розвитку;
- створення учителем власної бази кращих методичних розробок уроків, цікавих прийомів, знахідок на уроках, ефективних інноваційних форм і методів, розробка власних засобів наочності;
- системне використання на уроках загальнотехнічних і спеціальних дисциплін міжпредметних зв'язків і міжпредметної інтеграції, тобто інтегративного підходу: залучення відомостей з історії, іноземної мови, матеріалознавства, фізики, геометрії, хімії тощо;
- науково-дослідна діяльність викладача, результати якої відбиваються в таких формах, як-от: науковий звіт (реферат, доповідь, виступ на педраді, методичному об'єднанні викладачів) з проблеми дослідження; введення в практику комплексу дидактичних матеріалів; апробація в інноваційному режимі ідей учителів-новаторів; створення авторської методики, технології; реалізація положень концепції на основі розробки й апробації авторської програми, навчального посібника; узагальнення власного досвіду, систематизація і опис методичних прийомів, використаних форм і методів роботи; моделі, структура й механізми реалізації навчально-виховного процесу; стаття в періодичне видання з проблеми; методичний посібник із програми дослідження; методичні рекомендації для вчителів і учнів; збірка творчих, дослідницьких і проектних робіт учнів з проблеми дослідження; комп'ютерна презентація результатів дослідження для впровадження в досвід роботи інших учителів-словесників тощо.

Висновки. Проаналізувавши низку наукових джерел, доходимо висновку, що ефективні шляхи розвитку методичної компетентності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти позитивно впливають на формування і розвиток таких компетенцій: знання змісту і принципів побудови навчального процесу; вміння планувати свою діяльність; вміння оптимального вибору форм та методів навчання; вміння концептуально мислити, моделювати педагогічний процес і прогнозувати результати власної діяльності; володіння різноманітними способами активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках загально-технічних або спеціальних дисциплін; здатність узагальнювати і реалізовувати методичний досвід, упроваджувати нові методичні ідеї, проявляти самостійність й активність у методичній діяльності; здатність до методичного проектування, створення нового оригінального методичного продукту, методичних цінностей; вивчення передового педагогічного досвіду; сформованість навичок самоосвіти; рефлексія результатів власної діяльності.

Список використаних джерел

- Кузьмінський, А. І., Тарасенкова, Н. А., & Акуленкова, І. А. (2009). *Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики*. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького.
- Лебедева, О. В. (2007). *Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нижний Новгород.
- Самойленко, Н. Ю. (2012). Результати дослідження методичної компетентності майстра виробничого навчання. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: тези звіт. наук.-практ. конф.*, (Київ, 29 берез. 2012 р.) (Т. 1, сс. 70-73). Київ: Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України.
- Фесенко, О. С. (2016). Дослідження сутності феномена «методична компетентність» у науковій літературі. *Людинознавчі студії*. Серія: Педагогіка, 3/35, 236-243.
- Цюлюпа, Н. Л. (2009). *Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки* (Дис. канд. пед. наук). Київ.
- Шаган, В. С. (2010). *Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ижевск.

References

- Fesenko, O. S. (2016). Doslidzhennia sutnosti fenomena «metodychna kompetentnist» u naukovii literaturi [Investigation of the essence of the phenomenon of "methodical competence" in the scientific literature]. *Liudynoznavchi studii. Serii: Pedagogika [Human studies studios. Series: Pedagogy]*, 3/35, 236-243 [in Ukrainian].
- Kuzminskyi, A. I., Tarasenkova, N. A., & Akulenkova, I. A. (2009). *Naukovi zasady metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia matematyky [Scientific principles of methodological preparation of the future mathematics teacher]*. Cherkasy: Vyd-vo ChNU im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].
- Lebedeva, O. V. (2007). *Razvitie metodicheskoi kompetentnosti uchitelia kak sredstvo povysheniia effektivnosti uchebnogo protsessa v obshcheobrazovatelnoi shkole [The development of teacher's methodological competence as a means of increasing the effectiveness of the educational process in a comprehensive school]* (Extended abstract of PhD diss.). Nizhnii Novgorod [in Russian].
- Samoilenko, N. Yu. (2012). Rezultaty doslidzhennia metodychnoi kompetentnosti maistra vyrobnychoho navchannia [Results of research of methodological competence of the master of industrial training]. *Naukovo-metodychne zabezpechennia profesiinoi osvity i navchannia [Scientific and methodological support of vocational education and training]: tezy zvit. nauk.-prakt. konf., (Kyiv, 29 berez. 2012 r.) (T. 1, ss. 70-73)*. Kyiv: In-t prof.-tekhn. osvity NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Shagan, V. S. (2010). Pedagogicheskoe soprovozhdenie protsessa razvitiia metodicheskoi kompetentnosti prepodavatel'ia kolledzha [Pedagogical support of the process of development of methodological competence of a college teacher] (Extended abstract of PhD diss.). Izhevsk [in Russian].
- Tsiuliupa, N. L. (2009). *Pedahohichni umovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi instrumentalnoi pidhotovky [Pedagogical conditions for forming methodological competence of future music teacher in the process of instrumental preparation]* (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

HRYZHENKO V.

Scientific and methodological center of vocational education in Poltava region, Ukraine

WAYS TO DEVELOP THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF VOCATIONAL (VOCATIONAL) EDUCATION INSTITUTIONS

The article analyzes the concepts of "methodical competence" and "methodological competence"; scientific approaches to determination of methodical competence are analyzed; it is substantiated that methodological competence is an important component of vocational and pedagogical competence, which establishes the dependence of development of this competence on the quality of activity; the content of methodological competence of teachers of vocational (vocational) education establishments is determined; structural components of motivational, cognitive, operational, personal components of methodical competence of teachers of vocational (vocational) education establishments; the necessity of forming the methodical competence of teachers of professional (vocational) educational institutions for their pedagogical activity in the current conditions of the organization of the educational process was proved; it was established that the development of methodological competence of teachers of institutions of professional (vocational) education presupposes the professional orientation of general scientific and special training, in particular, the component of special or general technical disciplines with an advanced scientific-theoretical, practical or heuristic component; methodical training and mastering of technologies of developmental training; development of technological literacy with the emphasis on the use of technological knowledge in the content of methodological training; the integration of personal and developmental approaches in the methodological training of a future specialist; acquisition of methodical culture; The ways of development of methodical competence of teachers of institutions of professional (vocational) education are highlighted.

Key words: *methodical competence; methodological competence; teacher, institution of professional (vocational) education; methods of development of methodical competence of teachers of institutions of professional (vocational) education*

Стаття надійшла до редакції 04.04.2019 р.

УДК 378.04:005.5

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183179>

СТАНІСЛАВ ГРИНЬОВ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається поняття професійної культури як сукупності світоглядних і спеціальних знань, якостей, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, які забезпечують більш високу ефективність управлінської діяльності менеджера. Професійна культура майбутнього менеджера є результатом еволюційного накопичення технологій інформаційної діяльності та управління, теорій, методологічних та історичних описів професійної діяльності, відображеної у суб'єктах та об'єктах професійного простору. Актуалізація умов, що впливають на розвиток професійної культури майбутнього менеджера, є важливим чинником організації його підготовки до ефективної діяльності. Автор презентує технологічні аспекти цього процесу, розкриває його сутність і структуру, розглядає вимоги до формування професійної культури майбутнього керівника закладу освіти, що забезпечують успішну реалізацію Концепції Нової української школи.

***Ключові слова.** Нова українська школа; майбутні менеджери; професійна культура; технологія формування професійної культури майбутніх менеджерів; викладач з освітнього менеджменту; кафедра педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна*

Постановка проблеми. Формування професіоналізму кадрового корпусу сучасних освітніх менеджерів базується на прогресивних навчальних і управлінських технологіях, сучасних методах організації праці і є фундаментальною передумовою позитивної реалізації завдань, які необхідно розв'язати сьогодні в умовах становлення Нової української школи. Тому актуальністю набуває кваліфікована підготовка магістрів з освітнього менеджменту, яка не лише стала визначальною стильовою рисою сучасної освіти, імпульсом до розвитку професійної культури на інноваційних для нашого суспільства засадах, але й реалізується в професійній діяльності. Постає завдання попереднього створення інноваційного проекту підготовки управлінців високого професійного рівня, який регламентує спрямованість на досягнення конкретної мети, базується на координованому виконанні пов'язаних між собою дій (Кулик, 2008, с. 146).

У багатьох педагогічних навчальних закладах України функціонує магістратура з галузі 07 «Управління та адміністрування», 073 Менеджмент. Необхідність її функціонування обумовлена такими конкретними потребами сьогодення: підвищуються темпи змін в освіті та промисловості, тому традиційні організаційні форми, ефективні в стабільному середовищі з незмінними функціями, себе не виправдовують; перевага віддається гнучким стратегіям, організаційним структурам і культурам, що забезпечують швидке реагування на зміни; сучасний освітній менеджмент упроваджує форми і методи, які дозволяють успішно реалізувати інтеграційні процеси в Новій українській школі; умови ринку стають більш вибагливими, освітні проекти – масштабними та потребують більшого професіоналізму в управлінні; важливого значення набувають проблеми людських стосунків, а саме лідерство, мотивація, створення команди, управління конфліктами; діяльність менеджерів пов'язана з виконанням все складніших освітніх проектів, що вимагає спеціальних умінь, інструментарію, професійної культури.

Аналіз останніх досліджень. Професійна культура є підсистемою загальної культури і являє собою соціально-професійну якість майбутнього менеджера, що спричиняє його здатність до успішного саморозвитку і створює передумови кар'єрного зростання. Це взаємопов'язані явища, які функціонують у науковому полі акмеології, тому поверненню сучасному освітньому процесу його акмеологічної ролі присвячені такі роботи: культурологічний підхід у вищих навчальних закладах (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, В. Рибалка); формування культури у студентів (Ш. Амонашвілі, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Зінченко, Е. Клімов, С. Марков, С. Максименко, Е. Моргунов, В.Рибалка); формування культури майбутніх педагогів як основного складника професійної майстерності (І.Бех, І. Зязюн, Л. Карамушка, Н. Пророк, В. Рибалка, В. Шаплавський). Науковцями всебічно розглядаються особливості розвитку університетської освіти (В. Кремень, О. Савченко), зміст та напрямки особистісно орієнтованого навчання та виховання молоді (І. Бех, С. Бондаревська, М. Чобітько), формування творчої, соціально активної особистості (С. Сисоєва, Р. Ткач).

Дослідниками розкрито пріоритетні принципи управління, модернізовані управлінські функції керівника проектів, сучасні форми й методи управління, стилі управління (В. Берега, Л. Даниленко, Є. Березняк, В. Мадзігон, Л. Карамушка, В. Маслов, В. Пікельна, Н. Островерхова, Г. Єльнікова, Л. Калініна). Значний внесок до розробки теорії формування професійної культури керівника взагалі й управлінської культури зокрема зробили: Є. Березняк, В. Бондарь, Л. Васильченко, О. Виговська, І. Жерносець, І. Ісаєв, Ю. Конаржевський, С. Королюк, О. Мармаза, В. Олійник, Ю. Палеха, М. Поташник, Г. Сиротенко та інші.

Проблема професійної культури викладача вищої школи стала предметом дослідження таких науковців: С. Гончаренко, Н. Гузій, І. Ісаєв, І. Зязюн, Н. Мазур, О. Мороз, А. Мудрик, А. Реан, Є. Рогов, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва, С. Федорова, Є. Шиянов, П. Щербань та ін. Проте системне бачення цього поняття наразі в дослідженнях не представлено. Вчені аналізують переважно професійну культуру майбутнього вчителя, яка визначається загалом як складне утворення, що є впорядкованою сукупністю загальнолюдських цінностей, професійно-ціннісних орієнтацій і рис особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної

технології педагогічної діяльності. Незважаючи на це, цілісно зміст та умови формування професійної культури майбутнього менеджера освіти в умовах реалізації Концепції Нової української школи не аналізувалися, тому її структура і сутнісні характеристики є предметом наукової дискусії.

Мета статті – розкрити зміст технології формування професійної культури майбутніх менеджерів для роботи в Новій українській школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз вихідних понять «культура», «професія», «предметно-трудова діяльність», а також їхній логічний синтез дозволяє визначити поняття професійної культури фахівця. В основі цього визначення – усвідомлення культури як потужного соціокультурного чинника розвитку суспільства і людини, осмислення її впливу на всі види людської діяльності (Гуревич, 1994).

У будь-якій діяльності людини її зв'язок із культурою є сутнісним. У співвідношенні «особистість – професійна культура – предмет праці» можна бачити, що, з одного боку, у професійній культурі особистості містяться якості, притаманні будь-якій особистості, а з іншого – якості, що формуються в результаті спеціальної діяльності. Обидві групи якостей взаємодіють між собою і, відповідно, явище професійної культури є своєрідним синтезом фізичних і духовних здатностей людини. Разом з тим, у діяльності людини втілюється не тільки досягнутий рівень умінь і навичок, а і ступінь розкриття здібностей, ступінь розвитку творчих установок (Гузій, 2015).

Професійна культура – це сукупність умінь фахівця, його персональних та професійних якостей, які поєднують у собі: високу культуру, привітність, швидку реакцію, порядність, новаторство, здоров'я, гарну пам'ять, презентабельність, творчість, рівень кваліфікації, продуктивність та якість праці, вміння спілкуватися, трудову дисципліну, оперативність виконання функціональних обов'язків, знання іноземних мов, володіння основами професійної етики, правилами міжнародних етичних норм, високою організованістю праці та дисципліни, володіння знаннями з безпеки життєдіяльності. Професійна культура містить у собі всі елементи зовнішньої і внутрішньої культури людини, а саме: правила стосунків і звертання, вміння правильно виражати свої думки, дотримуватися етичних норм спілкування (Зязюн (Ред.), 1997). Професійна культура майбутнього керівника в галузі освіти передбачає розвинені здібності до постійного навчання і самоосвіти. Той фахівець, який прагне до постійного самовдосконалення, у подальшому сприятиме розвитку і створенню позитивного іміджу освітнього закладу. Для фахівця з освітнього менеджменту професійна культура є основою професіограми, а її компоненти входять до ядра професійних знань, умінь, навичок.

В освітньому просторі перед фахівцями постають соціально-культурні проблеми, що вимагатимуть виконання таких функцій:

- культурозберігальна функція – вивчення, збереження, відновлення і використання культурного надбання у процесі зростання духовних та освітніх потреб і інтересів різних груп населення; сприяння збереженню національної ідентичності у глобалізованому суспільстві;

- культуротворча функція – створення національної освітньої та виробничої інфраструктури, наповнення позитивним досвідом виховного середовища суспільства;

- соціоорганізаційна функція – формування сприятливого культурного середовища для розвитку особистості і соціуму в освітньому суспільстві, на виробництвах; формування знань про створення проєктів, програм, вигравання тендерів, одержання грантів; розвиток умінь і навичок дотримання безпеки життєдіяльності; формування професійної культури особистості, проблеми подолання «мовного бар'єру» у світовому інформаційному суспільстві; сприяння розв'язанню правових, соціальних, технологічних проблем; управління конфліктами на виробництві;

- соціопедагогічна функція – сприяння формуванню професійної культури викладача і магістранта в процесі проходження виробничої практики; допомога в адаптації магістрантів до розвитку сучасних виробництв, їх проєктної діяльності.

У своїй професійній культурі майбутні менеджери синтезують пласти професійної етики та загальнолюдські цінності, професійні цінності своєї соціально-професійної групи (Гуревич, 1994).

Основою ефективних досягнень викладачів кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка є формування суб'єктивної педагогічної позиції майбутнього менеджера, його власний світогляд (світоглядна культура) як розуміння та взаємодія з навколишнім світом. Критерієм оцінки такого світогляду є рівень загальної культури, самовизначення у світі культури, сформованість особистісного культурного «Я» на засадах гуманізму.

У своїх наукових дослідженнях особливу увагу магістранти з галузі 07 «Управління та адміністрування» 073 Менеджмент приділяють розвитку професійної культури менеджера. Про це свідчать твори магістрантів, написані в рамках системи навчального моніторингу. Показовими у цьому плані є, до прикладу, міркування Артура М. Магістрант пише: «На мою думку, розвиток професійної культури майбутнього менеджера – це необхідний і важливий крок на шляху до успішного і висококваліфікованого керівника. І саме її студенти повинні опанувати в умовах магістратури, аби покласти надійний фундамент у свою професію. Професіоналізм діяльності менеджерів залежить від рівня їхніх здібностей, від якості початкової професійної підготовки, а також від подальшої роботи з підвищення кваліфікації та самовдосконалення. Але чому ж це так важливо в сучасному світі? По-перше, на сучасному етапі розвитку цивілізації актуального значення набуває готовність особистості до життєдіяльності, оскільки науково-технічний прогрес, обчислювальна техніка, гена інженерія та високі технології істотно змінили штучне середовище проживання людини. При цьому, в якості особливостей сучасної цивілізації багато дослідників виділяють переважаючі організаційних, інформаційних технологій, проникнення їх у виробничий процес, побутову сферу, комунікації, транспорт, медицину, освіту та інші сфери. По-друге, результати діяльності менеджера багато в чому залежать від ефективності міжособистісного спілкування, вміння організувати спільну діяльність інших людей. У зв'язку з цим можна сказати, що спілкування є інструментом професійної діяльності менеджера. Також слід зауважити, що радикальні зміни в українському суспільстві створюють передумови для визначення загальної

стратегії сучасної системи вищої освіти, яка вимагає підготовки фахівців-професіоналів, що поєднують у собі глибокі гуманістичні переконання, фундаментальні теоретичні знання й ретельну практичну підготовку.

Підсумком моїх міркувань стане така думка: розвиток професійної культури майбутнього менеджера в умовах магістратури є необхідним складником сучасної системи підготовки керівників».

У процесі становлення гуманістичного світогляду майбутнього менеджера, що активізується в умовах магістратури, повинні бути сформовані такі загальнолюдські погляди, переконання, установки та цінності, які б забезпечили становлення суб'єкт-суб'єктного, діалогічного, партнерського типу взаємин. Умовою реалізації таких взаємин є творчий інструментарій – система методів, прийомів, засобів, стратегій і тактик, методик. Цьому відповідає характер новітніх педагогічних технологій, що поєднують проблемність, пошуковість, розвиток, у яких роль викладача не тільки як лектора, що передає знання певної галузі, а й фасилітатора (допомога магістрантові відшукати індивідуальний шлях здобуття знань, залучення його до наукового пізнання). Зважаючи на це, нормою застосування у педагогічній практиці викладача вищої школи стали такі методи: ситуаційний, пошуково-ілюстративний, синектики, проєктів, мозкової атаки, тренінги тощо.

До основних показників професійної культури викладача з менеджменту відносимо гуманістичну педагогічну позицію у ставленні до магістрантів та його здібність бути вихователем; психолого-педагогічну компетентність і розвинене педагогічне мислення; освіченість у сфері предмета викладання та володіння педагогічними та управлінськими технологіями; досвід наукової діяльності, уміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну), здатність розробити авторський освітній проєкт; культуру професійної поведінки, способи саморозвитку, уміння саморегуляції власної діяльності, культуру спілкування (Гриньова, 2006).

У формуванні професійної культури менеджера відіграє значну роль рефлексія, яка є ключовим чинником у конструюванні власного професійного «Я» як сукупності Я-утворень. Ці новоутворення спрямовані на розвиток позитивної «Я-концепції» викладача, що сприяє вияву почуття задоволеності від занять педагогічною працею, самоповаги, впевненості у собі і відчуття успішності роботи в цілому. Висока результативність такого новоутворення безпосередньо залежить від умов, які стимулюють чи гальмують професійну діяльність. До них відносять ситуаційні та особистісні чинники. Зокрема, особистісні чинники треба розглядати як стійкі властивості, риси особистості чи характеру особистості, що можуть впливати на стан, зумовлений тією чи іншою ситуацією (Педагогічна..., 1997).

Існують такі компоненти професійної культури викладача: пізнавальний, мотиваційно-емоційний, діяльнісний та регулятивний.

Пізнавальний компонент передбачає відповідність навчальних і професійних інтересів педагога, стійку потребу у самоосвіті, володінні інформацією про зміст інноваційних технологій та безпосередньо з предмета, що він викладає.

Мотиваційно-емоційний компонент – це позитивне ставлення до педагогічної діяльності, до магістрантів, задоволення становищем у соціально-професійній групі.

Діяльнісний компонент – відповідність знань, умінь, навичок та їхня реалізація під час роботи з магістрантами на кафедрі, застосування знань про управлінську та проєктну діяльність.

Регулятивний компонент – формування суб'єктивної педагогічної позиції, сформованість особистісного культурного «Я»; рефлексія як особистісне новоутворення викладача; самовдосконалення, а саме: курси підвищення кваліфікації, конференції, симпозиуми, семінари, тренінги тощо; уміння вдосконалювати професійно значущі якості.

Перелічені компоненти дають можливість встановити такі рівні професійної культури викладача: високий, середній, низький.

Високий рівень передбачає чітке уявлення про сформованість своєї професійної культури, власний розвиток особистості викладача вищої школи; професійну компетентність, володіння спеціальними знаннями й уміннями; самостійний пошук рішення педагогічних проблем; самоаналіз і самовдосконалення.

Середній і низький рівні характеризуються відсутністю бажання у викладача саморозвиватись, підвищувати свій рівень знань і вмінь, здійснювати розв'язання проблем, які виникають у ході освітнього процесу.

Сучасний викладач із менеджменту вищого закладу освіти повинен мати високий рівень професійної культури і через її призму впливати на духовний розвиток та формування професійної культури магістранта. Професійну культуру викладача розглядаємо як інтеграційну рису особистості педагога-фахівця-професіонала, результатом становлення якої є компетентність та майстерність. Умовою та передумовою розвитку педагогічної культури є педагогічна майстерність, а механізмом формування професійної культури як складного особистісного новоутворення є рефлексія. Дослідження феномену професійної культури особистості викладача є актуальним для підготовки магістрантів, вирішення наукової проблеми створення проєктів та програм, дослідження глобального загальнонаукового процесу становлення фахівця як універсума в практичній діяльності щодо вимог Нової української школи.

Технологія формування професійної культури майбутніх менеджерів складається з кількох етапів. Першим етапом формування професійної культури майбутніх фахівців є прогнозування розвитку професійної культури. Ураховуючи, що вимоги до професійної культури фахівців обумовлюються професійно-кваліфікаційними вимогами до посад, посадовими інструкціями, кодексами, правилами поведінки, основними стадіями формування професійної культури можна вважати:

1) аналіз – дослідження стану професійної культури фахівця з менеджменту в минулому, вивчення морального клімату в колективі та взаємовідносин між керівниками та підлеглими;

2) оцінювання індивідуального рівня розвитку професійної культури фахівців з менеджменту. Кожна особистість індивідуальна, яка має ціннісні орієнтири, володіє різними видами культур, життєвим досвідом, професійною компетентністю. Для досягнення успіху майбутні керівники повинні розглядати кожну людину як

унікальну сукупність компетентнісних, поведінкових і культурних факторів, враховуючи потенціал до подальшого формування та розвитку власної професійної культури;

3) вибір методу діагностики: соціологічні дослідження, анкетування, експертне оцінювання;

4) діагностика – визначення характеру і стану культурної компетентності та професійної культури фахівця управління проектами. На цій основі визначаються напрями вдосконалення роботи з кадрами, цілі прогнозування та кадрові завдання у сфері формування та розвитку професійної культури, які потрібно вирішити;

5) моделювання професійної культури – визначення змін, які бажано здійснити в нормативно-правовій базі з унормування та оцінювання професійної культури фахівців з менеджменту згідно зі структурою, компонентами та критеріями оцінювання останньої, а саме:

– розробка поточних нормативно-правових стандартів професійної культури, професіограм, які включатимуть загальні норми культурної компетентності;

– розробка поточних вимог до працівника в процесі його професійного-кваліфікаційного та професійно-посадового розвитку, які б оперативно закріплювалися в посадових інструкціях та відображали систему цінностей, норм культури;

– прогнозування культурної компетенції – внесення основних перспективних змін у нормативно-правове регулювання стандартів, норм професійної діяльності, планування структурних зрушень у професійно-кваліфікаційному складі кадрів та в проведенні кадрової роботи, а також змін у навчальні програми з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців проектної галузі.

Другим етапом технології формування професійної культури є її активізація (стимулювання). Набуті компетентності не матимуть користі, якщо спеціалісти, які ними володіють, не зацікавлені реалізовувати їх з максимальною віддачею, демонструючи їх у ступені розвитку інших якостей: ціннісного ставлення до професійної діяльності, мотивації до професійного удосконалення, творчої активності.

Вияв професійної культури керівника освітнього закладу в будь-якій ситуації – це взаємодія його особистісних характеристик і характеристик ситуації. Важливим показником професійної культури є культурна компетентність і частота її прояву; спостереження за професійною культурою здійснюється в межах конкретних професійно-кваліфікаційних вимог, професіограм, посадових обов'язків (посадових інструкцій).

Середовище професійної культури майбутніх фахівців з менеджменту складається з чотирьох взаємозалежних елементів (культура працівників управління, культура процесу управління, культура умов праці, культура документації) кожен з яких є незамінною для успішного управління.

Отже, без урахування вимог професійної культури практично неможливо реалізувати жодну з рекомендацій, розроблених науковцями. Удосконалювати професійну культуру означає удосконалювати всі її елементи. В кожному конкретному випадку вони можуть набувати вирішального значення для підвищення ефективності реалізації змісту освіти в Новій українській школі. Тому необхідно здійснювати комплексний аналіз професійної культури для виявлення тих її елементів і напрямів їх удосконалення, які можуть дати найбільший ефект. На кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка майбутні менеджери в процесі професійної підготовки стають організаторами та активними учасниками конференцій, семінарів, круглих столів, майстер-класів, лекторіїв, тренінгів, навчальних екскурсій тощо.

Висновки. Технологія формування професійної культури майбутніх менеджерів для Нової української школи, передбачає добір і систематизацію різноманітних методів, прийомів, що дали б змогу освоїти етапи та напрями управління персоналом, спрямовані на особистість, групу та колектив у цілому, дозволяє досягати індивідуальних, групових та організаційних цілей у довгостроковій перспективі. Технологія формування професійної культури майбутнього менеджера освіти включає ціннісне ставлення до професійної діяльності, загальнопрофесійну та культурну компетентність, домінуючий стиль мислення, мотивацію до професійного удосконалення, ступінь виявлення творчої активності, а також досвід, який відображає дії людини. Враховуючи, що професійна культура майбутніх менеджерів має компетентнісний зміст, ми дійшли висновку, що найбільш результативним є формування їхньої культури в цілому, а не контроль окремих проявів поведінки. Така позиція окреслюється кількома базовими положеннями: поведінка відображає зовнішні прояви внутрішньої сутності людини, серед важливих якостей якої є її культура та компетентність, тобто високий рівень володіння певними знаннями, вміннями та навичками; зміна поведінки неодмінно передбачатиме вдосконалення всіх критеріїв оцінювання професійної культури, особливо культурної компетентності

Список використаних джерел

- Гузій, Н. В. (2015). Педагогічний професіоналізм як наукова категорія. В кн. Н. В. Гузій (Ред.), *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи* (С. 109-156). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Зязюн, І. А. (Ред.). (1997). *Педагогічна майстерність*: підручник. Київ: Вища шк.
- Гриньов, С. Я. (Упоряд.). (2012). *Розвиток професійної культури майбутніх менеджерів управління проектами*: навч. посіб. Полтава: ПП «Астра».
- Гуревич, П. С. (1994). *Філософія культури*. Москва: Аспект-Пресс.
- Кузьмін, О. Є., & Мельник, О. Г. (2003). *Теоретичні та прикладні засади менеджменту*. Львів: НУ «Львівська політехніка».
- Гриньова, В. (2006). Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*, 4, 58-61.

Кулик, Ю. (2008). Аналіз управлінського досвіду професійного розвитку менеджерів у міжнародних компаніях. *Формування ринкових відносин в Україні*, 7/8, 146-149.

References

- Huzii, N. V. (2015). Pedagogichnyi profesionalizm yak naukova katehoriia [Pedagogical professionalism as a scientific category]. In N. V. Huzii (Red.), *Pedahohichna tvorchist, maisternist, profesionalizm u systemi pidhotovky osvitiatskykh kadriv: zdobutky, poshuky, perspektyvy* [Pedagogical creativity, skill, professionalism in the system of training of educational personnel: achievements, searches, prospects] (pp. 109-156). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Ziaziun, I. A. (Ed.). (1997). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical skills]: pidruchnyk. Kyiv: Vyscha shk [in Ukrainian].
- Hrynov, S. Ya. (Comp.). (2012). *Rozvytok profesiinoi kultury maibutnikh menedzheriv upravlinnia proektamy* [Development of professional culture of future project management managers]: navch. posib. Poltava: PP «Astraiia» [in Ukrainian].
- Gurevich, P. S. (1994). *Filosofiiia kultury* [Philosophy of culture]. Moskva: Aspekt-Press [in Russian].
- Kuzmin, O. Ye., & Melnyk, O. H. (2003). *Teoretychni ta prykladni zasady menedzhmentu* [Theoretical and applied principles of management]. Lviv: NU «Lvivska politehnika» [in Ukrainian].
- Hrynova, V. (2006). Pedagogichna kultura vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [Pedagogical culture of a teacher of a higher educational institution]. *Vyscha osvita Ukrainy* [Higher education in Ukraine], 4, 58-61 [in Ukrainian].
- Kulyk, Yu. (2008). Analiz upravlinskoho dosvidu profesiinoho rozvytku menedzheriv u mizhnarodnykh kompaniiakh [Analysis of managerial experience of professional development of managers in international companies]. *Formuvannia rynkovykh vidnosyn v Ukraini* [Formation of market relations in Ukraine], 7/8, 146-149 [in Ukrainian].

GRYNOV S.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

TECHNOLOGY OF FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE MANAGER FOR THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article describes the concept of professional culture as a set of outlook and special knowledge, qualities, skills, values, orientations that provide higher efficiency of managerial activity of the manager. The future manager's professional culture is the result of the evolutionary accumulation of information technology and management technologies, theories, methodological and historical descriptions of professional activity reflected in the subjects and objects of the professional space. Updating the conditions that affect the future manager's professional culture is an important factor in organizing his preparation for effective activity. The author presents technological aspects of this process, reveals its essence and structure, considers the requirements for the formation of professional culture of the future head of the educational institution, which ensure the successful implementation of the New Ukrainian School Concept.

The technology of forming the professional culture of future managers for the New Ukrainian School, envisages the selection and systematization of various methods, techniques that would allow to master the stages and directions of personnel management aimed at the individual, group and team as a whole, allows to achieve individual, group and organizational goals in the long run. The technology of forming the professional culture of the future education manager includes a valuable attitude to professional activity, general professional and cultural competence, dominant thinking style, motivation for professional improvement, the degree of expression of creative activity, as well as experience that reflects human actions. Given that the professional culture of future managers has a competent content, we came to the conclusion that the most effective is the formation of their culture as a whole, not the control of individual behaviors.

Keywords. *New Ukrainian School; Future Managers; Professional Culture; Technology of Forming Professional Culture of Future Managers; Teacher in Educational Management; Department of Pedagogical Skills and Management named after I A Zazyun*

Стаття надійшла до редакції 24.03.2019 р.

УДК 37.014.3+378.6:37

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183183>

ВАЛЕНТИНА ГРИНЬОВА

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕФОРМИ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

У статті розглядається поняття освітнього середовища як сукупності умов, що впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості майбутнього вчителя; воно являє собою комплекс матеріальних чинників, міжособистісних відносин суб'єктів освіти, спеціально організованих психолого-педагогічних умов формування особистості. Емоційно сприятливий стан освітнього середовища визначається сформованістю індивідуального інтелектуального рівня, орієнтований на академічну підготовку, організацію життєдіяльності, стимулювання особистісного розвитку студента. Стан емоційно сприятливого середовища визначається культурними цінностями закладу, його традиціями, позитивним іміджем.

Ключові слова: *майбутні вчителі; студент; викладач; освітнє середовище; майбутній учитель; педагогічна творчість; навчально-виховний процес; професіоналізм; емоційно сприятливе середовище*

Постановка проблеми. Закон України про освіту (2016 р.) регламентує підготовку педагогічних кадрів як провідне завдання модернізації вищої освіти. Тенденції розвитку освітньої системи в реалізації реформи «Нова Українська школа» спричинили появу системи вимог до професійних та особистісних якостей майбутніх учителів, спонукали до модернізації їхньої професійної підготовки, переорієнтації педагогічної освіти на формування фахівця нової генерації, здатного творчо вирішувати професійні функції в новій українській школі.

Підвищення рівня професіоналізму викладача, розвиток його здатності до інноваційної діяльності зумовлюють зосередження на професійній компетентності особистості, її наукових умінь, інтересах, розвитку індивідуальності та творчих здібностей майбутніх учителів, створення для кожного студента психологічного комфорту, формування позитивного ставлення до освітнього середовища (Кремень, 2019).

Аналіз досліджень та публікацій. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах сучасного закладу вищої освіти стосується насамперед способів підвищення ефективності освітнього процесу та її змістового аспекту. Поза увагою викладачів часто залишаються проблеми міжособистісних взаємин у системі «викладач – студент» в освітньому середовищі університету.

Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про те, що методологія середовищного підходу розкрита в дослідженнях Ю. Мануйлова, В. Серікова; емоційно-предметне середовище, його значення і оцінка розглядаються в працях І. Феттера, А. Куракіна; емоційно-почуттєву сферу як основу розвитку творчого мислення досліджує Л. Чеботарь; засоби активізації емоційної сфери студентів розкриває М. Татарінова.

Емоційно-позитивний настрій викладача і студента є необхідним засобом психологічної комфортності всіх учасників освітнього процесу, який включає емпатійність, співпереживання, розуміння емоційного стану іншого у формі співчуття, створює сприятливі міжособистісні взаємини, забезпечує можливість спілкуватися. Сьогодні набуває актуальності підготовка майбутніх учителів до креативної професійної діяльності, формування їхньої готовності до створення оптимальних умов для особистісного зростання (Ю. Бабанський, Г. Балл, М. Гриньова, Н. Гузій, А. Кузьмінський, О. Савченко). Проблема формування особистості майбутнього вчителя досліджена досить докладно: окреслені шляхи підвищення його професійної спрямованості, виокремлені умови формування професійно значущих якостей (І. Зязюн, О. Пехота, О. Отич, Л. Хомич). Учені проаналізували психологічну, мотиваційну, морально-психологічну, професійну готовність майбутніх учителів до провадження професійної діяльності, що є важливою характеристикою професіоналізму сучасного вчителя (Є. Барбіна, Т. Воронова, А. Деркач, О. Біда, Н. Бідюк, Е. Карпова, В. Моляко, О. Мороз).

Закономірності та принципи професійного становлення особистості майбутнього вчителя на засадах педагогічної майстерності, шляхи і методи підготовки майбутніх учителів розкриті в роботах І. Зязюна, Н. Гузій, В. Стрельнікова, П. Сауха. Проблеми формування освітнього середовища як чинника творчого розвитку особистості майбутнього вчителя присвячені роботи Є. Бондаревської, О. Гукаленко, І. Беха, І. Жерносека, О. Козлової.

Важливим засобом підготовки майбутнього вчителя визнано створення освітніх умов для всебічного розвитку його можливостей і здібностей. При цьому важливим є підвищення наукового, освітнього впливу професорсько-викладацького складу на професійне становлення майбутніх учителів за такими пріоритетними напрямками: впровадження інноваційних моделей особистісно орієнтованої освіти, формування позитивної мотивації навчальної діяльності, долучення до активної навчальної діяльності; надання психолого-педагогічної допомоги у стимулюванні самостійного навчання студентів, застосування матеріально-технічного обладнання в емоційно спрямованому освітньому середовищі.

Мета статті полягає в обґрунтуванні шляхів створення емоційного освітнього середовища для особистісного і професійного розвитку майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище – це поєднання умов, що впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості особистості майбутнього вчителя для взаємодії з навколишнім світом. Взаємодія викладача, студента і освітнього середовища в навчальній діяльності неможлива без урахування особливостей усіх суб'єктів освітнього процесу.

Освітнє середовище – це простір, у якому відбувається взаємодія викладача і студента, атмосфера, що включає, дух, комфортність, до яких залучено кожного учасника освітнього процесу, та сукупність психологічного, соціального і просторово-предметного матеріального факторів. При цьому, всі фактори взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного і впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища.

Освітнє середовище являє собою сукупність матеріальних чинників, міжособистісних відносин суб'єктів освіти і спеціально організованих психолого-педагогічних умов формування особистості. Освітнє середовище має місце там, де відбувається комунікативна взаємодія суб'єктів, де кожен з учасників виявляється здатним змінити власну позицію і створити новий проект діяльності на основі цього досвіду. Університетське середовище – це внутрішній простір університету, сукупність умов існування і розвитку студентів і викладачів, що визначається успішністю соціально-психологічної адаптації студентів, їхнім розвитком у процесі життєдіяльності. Вплив викладачів на якість освіти і психічне здоров'я студентів створює комфортне внутрішнє емоційно сприятливе середовище університету.

Аналіз суджень викладачів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка змушує зробити висновок, що рівень їхньої готовності до створення емоційно сприятливого середовища для майбутніх вчителів залишає бажати кращого, а саме: 33% викладачів відчують труднощі при вирішенні різних проблем у освітньому процесі, 12 % не готові до здійснення індивідуального підходу до студентів, 11% не використовують інформаційні технології, 16 % не застосовують раціональних методів спілкування в педагогічних ситуаціях, 28 % не готові до створення для студентів емоційно сприятливого освітнього середовища.

Емоційно сприятливе середовище є одним із вирішальних факторів у розвитку особистості студента, а самі студенти своїми діями і вчинками активізують елементи середовища і тим самим створюють його для себе. Середовище як постійне джерело поповнення особистого досвіду, знань є тим об'єктивним чинником, що визначає поведінку, процес самовизначення і самореалізації кожного студента. Емоційно сприятливе середовище для студентів – це сукупність соціально-педагогічних умов, що забезпечують емоційно-позитивний настрій, психологічний комфорт, педагогічну взаємодію, співпрацю і співтворчість у системі «студент – викладач», свободу вибору дій та ситуацій успіху в досягненні цілей (Гузій, 2004).

Емоційно сприятливе середовище – це феномен, що володіє комплексом певних позитивних психологічних характеристик, які впливають на особистість студента та викладача. При цьому, на формування індивідуально-психологічних і особистісних особливостей студентів впливають такі фактори: просторово-предметне, соціальне оточення, соціокультурна обстановка, матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, які створюють сприятливе середовище з певними характеристиками і різними розвивальними можливостями. Загалом, емоційно сприятливе середовище – це стан освітнього середовища, яке сприяє повноцінному та гармонійному розвитку особистості.

Як свідчить педагогічна практика, 83 % першокурсників, вступаючи до закладу вищої освіти, відчують нестійкий, дискомфортний стан в освітньому середовищі університету, що ускладнює виконання освітніх вимог професорсько-викладацького колективу, 73% відчують утруднення в спілкуванні з викладачами, студентським колективом, що актуалізує комфортність освітнього середовища як важливий показник емоційно сприятливого середовища. Комфортне середовище у вищому закладі освіти – це комплекс позитивних, емоційних взаємин, що створюють інтелектуально-емоційний фон, впливають на актуалізацію творчого потенціалу, творчої діяльності, знижують несприятливу дію шкідливих факторів. На характер емоційно сприятливого середовища впливає наступне: сукупність педагогічних технологій, що застосовується, засоби організації навчально-виховного процесу і розвитку взаємин у системі «викладач-студент».

Матеріально-технічна база освітнього процесу є частиною просторово-предметного змісту середовища університету. Інтегративним критерієм його є здатність забезпечити всім суб'єктам достатньо можливостей для емоційно сприятливого особистісного розвитку. Емоційна комунікативність викладача проявляється у спрямованості, його готовності до співпраці, володінням технікою спілкування (вербальної і невербальної), здатності зрозуміти точку зору студента і прийняти її, у витримці, такті, правильній, емоційній мові, контролі емоційного стану (Зязюн (Ред.), 1997).

Емоційно сприятливий стан освітнього середовища виявляється в кожному окремому випадку через сформованість індивідуального інтелектуального рівня, оскільки орієнтований на академічну підготовку, організацію життєдіяльності, стимулювання особистісного розвитку студента. Стан емоційно сприятливого середовища визначається культурними цінностями закладу, його традиціями, позитивним іміджем.

Для розвитку емоційно сприятливого освітнього середовища для підготовки майбутніх учителів на природничому факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка функціонує навчальна лабораторія – ботанічний сад, який розташований на рельєфній території східної частини міста Полтави. Сад містить кілька відділів: дендрарій, відділ квітково-декоративних рослин, музей українського квітникарства під відкритим небом, зелений клас, альпійську гірку, відділ сільськогосподарських та лікарських культур, плодовий сад. Дендрарій розміщений на південному схилі ботанічного саду на площі майже 1,8 га. Він складається з ділянок парку, де в основу розміщення порід покладено ландшафтно-пейзажний принцип. Колекція дерев та чагарників налічує 136 видів.

Помітне місце в експозиції саду посідає Музей українського національного декоративного квітникарства під відкритим небом. Тут зростають дуб звичайний, що символізує довголіття та міцність, береза бородавчаста – оберег господаря і родини, верба ламка – символ повноти життя, довголіття і жіночої краси. Під скляним дахом

оранжереї водночас розмістилися «полтавські» тропіки, субтропіки та пустеля. Колекція флори засушливих районів Землі представлена рослинністю Африки та Південної Америки. Численні кактуси з яскравими плодами та юкки серед кам'яних брил імітують пустелю, агави викликають зацікавленість зовнішнім виглядом і біологічними властивостями. Не менш цікавою є група рослин – представників субтропіків: рожево-білі олеандри, мирти, гібіскуси, цифомандри.

Колекція тропіків широко представлена мешканцями дощових лісів – фікусами, велетенськими ліанами. Над міні-басейном розкинулися зарості циртомиуму дворядного та гігантської ліани монстери делікатесної. Добре акліматизувалася в оранжереї і драцена, або драконове дерево, представлене декількома видами. Над усім цим здіймаються велетенські пальми заввишки до 10 метрів, фінікові пальми з плодами і віяльні – ерітея, сабаль, трахікарпус із ароматними суцвіттями. Колекція рослин ботанічного саду постійно поповнюється новими видами.

Розглянемо сучасні кімнати-музеї природничого факультету, які відкриті за ініціативою декана природничого факультету, доктора педагогічних наук, професора М.В. Гриньової протягом 1995-2019 років.

Перші експозиції *музею еволюційної зоології* створені в 1957 році викладачем кафедри зоології Миколою Івановичем Гавриленком. У подальшому активну участь у створенні музейних експозицій брали викладачі кафедри зоології І. Д. Іваненко, М. І. Петрик, Б. Р. Пилявський, В. М. Закалюжний, О. Г. Сердюк, О. М. Руденко, М. В. Слюсар, С. А. Новописьменний. Музейні експозиції розміщені в навчальних аудиторіях №№ 30–31 та в холі першого поверху корпусу №1 ПДПУ імені В. Г. Короленка і включають розділи: «Найпростіші», «Губки», «Кишковопорожнинні», «Черви», «Молюски», «Членистоногі», «Птахи», «Ссавці». Експозиції музею активно використовуються в навчально-науковій та екскурсійній діяльності.

Музей палеозоології хребетних тварин відкритий у 2004 році за активної участі викладачів кафедри біології людини і тварин О. Г. Сердюка, В. М. Закалюжного, С. А. Новописьменного. Експонати музею включають фосилії різних форм збереження так званої «мамонткової» фауни, зібрані впродовж 50 років на території Полтавщини. Серед експонатів – вкопні залишки мамонта, волохатого носорога, первісного бізона, гіпаріона, гігантського оленя, північного оленя. У музеї демонструється динамічна модель динозавра мезозойської ери – тиранозавра рекса, сконструйована В. М. Галичем та О. М. Руденком. Експозиція музею доповнена репродукціями картин, виконаними полтавським художником В. І. Отіськом.

Експозиції *музею загальної і регіональної геології* відкриті в 2003 році до 140-літнього ювілею академіка, геолога В. І. Вернадського. Музейні експозиції створені за активної участі завідувача кафедри біології людини і тварин, кандидата геолого-мінералогічних наук В. М. Закалюжного, геолога-науковця, кандидата геолого-мінералогічних наук В. О. Кривошеї та студентів природничого факультету. Тут демонструється понад 120 видів мінералів і гірських порід, колекція видів мінеральних вод України і світу. Експозицією ілюструються приклади практичного використання мінералів і гірських порід у різних галузях народного господарства. Її складники активно використовуються в навчально-науковій та екскурсійній діяльності. Як частина освітнього середовища ЗВО, музеї є складниками його соціально-культурного простору, зоною інтеграції освітніх систем, їхніх окремих елементів

Висновки. Середовище вищого закладу освіти – це сформований простір, що забезпечує можливість для розвитку особистості, і засіб адаптації особистості майбутнього вчителя. Емоційно сприятливе середовище університету характеризується емпатійністю студента, сприятливим психологічним кліматом, матеріально-технічною базою, що забезпечує високий ступінь емоційної включеності викладачів і майбутніх вчителів до освітнього процесу. Характеристиками емоційно сприятливого середовища в університеті є екологічність взаємин у системі «викладач - студент» на основі оптимізму, життєрадісності, взаємоприйнятних стосунків, що будуються на принципах взаємодопомоги, співпраці, заохочення самостійності, активності та ініціативи, підвищений ступінь, мотивації студентів - як можливості досягнення успіху.

Основними показниками та критеріями емоційно сприятливого емоційного середовища університету є емоційно-позитивний настрій; емпатійність; мобільність; задоволеність вибором майбутньої професії; емоційно-почуттєва єдність; екологічність взаємовідносин. Створення сприятливого психоемоційного клімату в освітньому середовищі є важливою складовою педагогічної роботи, оскільки психологічно здорові, творчі, впевнені у своїх силах майбутні вчителі являють собою особливу цінність для реалізації освітньої реформи «Нова Українська школа».

Список використаних джерел

- Гузій, Н. В. (2004). *Основи педагогіки професіоналізму: навч. посіб.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Зязюн, І. А. (Ред.). (1997). *Педагогічна майстерність: підручник.* Київ: Вища шк.
- Кремень, В. Г. (2019). Проблема якості української освіти. В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (С. 5-7).* Полтава: ТОВ «Сімон».

References

- Huzii, N. V. (2004). *Osnovy pedahohiky profesionalizmu [Fundamentals of pedagogy of professionalism]: navch. posib.* Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

Kremen, V. H. (2019). Problema yakosti ukraïnskoi osvity [The problem of the quality of Ukrainian education]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Metodyka navchannia pryrodnychychk dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli [Methods of teaching natural sciences in secondary and high school]: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 5-7). Poltava: TOV «Simon» [in Ukrainian].

Ziaziun, I. A. (Red.). (1997). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]: pidruchnyk.* Kyiv: Vyshcha shk [in Ukrainian].

GRYNOVA V.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR THE IMPLEMENTATION OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL REFORM

The article deals with the concept of the educational environment - a set of conditions that affect the development and formation of abilities, needs, interests, consciousness of the future teacher is a set of material factors, interpersonal relations of subjects of education and specially organized psychological and pedagogical conditions of personality formation. Emotionally favorable state of the educational environment is determined by the formation of individual intellectual level, focused on academic preparation, organization of life, stimulation of student's personal development. The state of an emotionally favorable environment is determined by cultural values, institution, its traditions, positive image./

The main indicators and criteria of the emotionally favorable emotional environment of the university are the emotional-positive mood; empathy; mobility; satisfaction with the choice of future profession, emotional and sensual unity; environmental friendliness. Creating a favorable climate in an emotionally-supportive educational environment is an important component of pedagogical work, as psychologically healthy, creative, confident future teachers are of particular value for the implementation of the educational reform of the New Ukrainian School.

Keywords: *future teachers; student; teacher; education; student collective; pedagogical creativity; educational process; professionalism; environment; emotionally favorab leenvironment.*

УДК 37.091.113.014.3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183186>

МАРИНА ГРИНЬОВА

ORCID ID 0000-0003-3912-9023

ОЛЕНА ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО

ORCID ID 0000-0002-1414-2355

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З СУБ'ЄКТАМИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглядаються проблеми, що пов'язані з кількома важливими аспектами педагогічної інноватики в сучасній Україні. Аналізуються вимоги до керівника Нової української школи як інтегруючої постаті в контексті освітнього середовища, організація його стосунків з учнями, педагогами, батьками школярів, представниками місцевих громад. Обговорюється специфіка партнерської взаємодії як засобу встановлення конструктивних контактів між суб'єктами, зацікавленими в успішному освітньому результаті. З'ясовуються можливості вищої школи щодо формування у майбутнього освітнього менеджера здатності до зазначеної взаємодії.

Ключові слова: *Нова українська школа; керівник; освітнє середовище; територіальна громада; батьківська громадськість; партнерська взаємодія; вища школа; професійна підготовка; квазіпрофесійна діяльність*

Постановка проблеми. У поступі сучасного суспільства за актуальними векторами його гуманітарного розвитку спостерігається чимало проблем, успішне вирішення яких можливе лише з огляду на особистість управління, його теоретичну обізнаність і практичну готовність до діяльності, здатність конструктивно узгоджувати загальне і конкретне, наявне і потенційне, об'єктивне і суб'єктивне, володіти технологіями організації освіти і самоорганізації управлінської діяльності в її контексті. Адже, як зазначає український соціолог Л. Бевзенко, «соціокультурні процеси мають свою внутрішню активність, свої варіанти можливого-неможливого. І лише спираючись на обмежені цими варіантами рамки нашої свободи і суб'єктності, ми можемо вибудовувати свої прогнози і проекти майбутнього – власні, групові, суспільні» (Бевзенко, 2018, с. 103).

Реалізація Концепції Нової української школи як одного з базових освітньо-реформаційних проектів останніх років визначає шлях до вирішення проблеми формування суспільства майбутнього саме через окреслене вище поєднання – індивідуального, колективного, суспільного. Тож постає проблема наявності у освітньому процесі потужного об'єднувального і спрямовувального начала, що, спираючись на сучасну теорію менеджменту і вміло

враховуючи специфіку ситуації, що склалася, на засадах партнерства актуалізує потенціал суб'єктів освітнього середовища. Йдеться, насамперед, про забезпечення Нової української школи кваліфікованими управлінцями, здатними до теоретичного осмислення завдань, що стоять перед нею, в поєднанні з розробкою і реалізацією відповідних проєктів, а отже – про необхідність удосконалення процесу підготовки менеджерів закладів освіти у вищій школі.

Аналіз публікацій, на які спираються автори. За досить нетривалий час, що минув після оприлюднення Концепції Нової української школи, основні її положення та шляхи їхньої реалізації знайшли чималий відгук у роботах науковців (О. Антюшина, Л. Назаренко, Л. Ніколенко, Л. Онишук, О. Савченко та ін.). При цьому кількість досліджень, як і аналізованих проблем, буде весь час зростати, оскільки впровадження Концепції у вітчизняному освітньому просторі неминуче породжуватиме все нові завдання, а наявні напрацювання у педагогічній сфері, зокрема щодо підготовки спеціаліста в галузі освіти, і насамперед – освітнього менеджера, вимагатимуть адекватного їй оновлення освітніх програм, арсеналу навчальних методик для успішного здійснення поставлених перед вищими освітніми закладами завдань з урахуванням наявних напрацювань та інноваційних впроваджень в Україні і світі.

Аналізуючи з сучасних позицій спадок відомих вітчизняних менеджерів освіти О. Захаренка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Ткаченка, розглядаючи основні положення праць Г. Єльнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, С. Клепка, Н. Коломинського, О. Мармази, В. Маслова, В. Огнев'юка, І. Осадчого, Л. Парашенко, С. Сисосової, О. Топузова, Є. Хрикова, М. Шевцова та ін., можемо зауважити, що методологічний і методичний аспекти управління освітою на всіх її рівнях знайшли в Україні досить ґрунтовне розкриття. Це дає змогу проєктувати професійну підготовку майбутнього керівника Нової української школи як об'єктивно зумовлену систему педагогічних впливів, що спонукає студента до цілеспрямованого саморозвитку з урахуванням актуальних освітніх і суспільних тенденцій та з опорою на притаманні йому здібності та нахили. Зокрема, він має бути готовий до здійснення партнерської взаємодії, що забезпечує один із принципових аспектів сучасної освіти – повагу до особистості, її здатність до прийняття відповідальних і свідомих рішень, що стосуються як власне себе, так і тих, хто є її союзниками в досягненні намічених результатів.

Проблема партнерських стосунків у сучасному освітньому процесі висвітлена у працях Н. Баришовець, Т. Водозазької, К. Зелінської, Т. Ілляшенко, І. Оніщенко та ін. Вченими схарактеризовано дидактичні і виховні аспекти демократизації шкільного життя, шляхи до підвищення професіоналізму та забезпечення творчої свободи вчителя. Окрім декларованої Концепцією співпраці в трикутнику «дитина – педагог – батьки», що являє собою основний особистісний конструкт педагогіки партнерства, обґрунтовується необхідність відкритості освітньої системи школи на основі налагодження конструктивних стосунків з інститутами громадянського суспільства та органами місцевого самоврядування.

Повномасштабна реформа місцевого самоврядування та територіальної організації влади, що з 2014 р. відбувається в Україні, передбачає низку змін щодо стосунків закладу освіти з органами місцевого самоврядування, зокрема – з об'єднаними територіальними громадами (ОТГ). Стаття 66 Закону України «Про освіту» (2017) передбачає, що районні, міські ради та ради ОТГ відповідають за реалізацію державної політики у сфері освіти та забезпечення якості освіти на відповідній території, забезпечення доступності дошкільної, початкової та базової середньої освіти, позашкільної освіти; планують та забезпечують розвиток мережі закладів дошкільної, початкової та базової середньої освіти, позашкільної освіти; гарантують доступність дошкільної та середньої освіти для всіх громадян, які проживають на відповідній території, створюють рівні умови розвитку закладів освіти всіх форм власності та здійснюють інші повноваження у сфері освіти, передбачені законом. Всі ці процеси вимагають від керівника закладу освіти здатності до конструктивного діалогу, вміння обстоювати інтереси очолюваного закладу, презентувати його як перспективну організацію, що постійно розвивається і вдосконалюється у відповідності з запитами суспільства, як і кожен педагог та учень, що перебуває у її середовищі і що отримує для такого розвитку необхідну управлінську підтримку.

Водночас узагальнення спостережень за навчальними діями першокурсників магістратури з управління навчальним закладом у 2014-2018 роках свідчить, що сьогодні ще значна частина студентів – майбутніх освітніх керівників у ході теоретичного аналізу управлінських ситуацій, виконання практичних завдань, узагальнення результатів практики тощо демонструє схильність до управлінського егоцентризму, відчуває складність щодо процесу делегування повноважень, не в змозі правильно структурувати й ранжувати власні й чужі професійні обов'язки та компетенції, вичерпно й коректно пояснити власні наміри та презентувати задум творчого проєкту в партнерському діалозі. Виникають ускладнення при осмисленні змісту та особливостей ділових комунікацій, у яких майбутній управлінець бере участь безпосередньо чи розглядає як важливі для визначення стратегії і тактики власних дій, і зокрема, у тріаді «дитина – педагог – батьки».

Тож **мета** нашої статті – проаналізувати об'єктивні та суб'єктивні вимоги до здійснення партнерської взаємодії з суб'єктами освітнього середовища менеджером освітнього закладу та окреслити шляхи його відповідної підготовки в умовах бакалаврату та магістратури.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі аналізу наукових розвідок та численних співбесід із педагогами ЗСО можемо стверджувати, що окреслені вище недоліки професійного бачення управлінської ситуації, які призводять у результаті до формування у майбутніх менеджерів хибної індивідуальної управлінської концепції, значною мірою зумовлені поширеністю в українському суспільстві рудиментів застарілої теорії і практики. При цьому, як зазначають О. Топузов та Л. Калініна, «механізми адміністративно-командного управління, бюрократичні механізми та механізми управління за нормативно встановленими правилами, характерні для закритих жорстко детермінованих ззовні систем державного управління вищого порядку та сформовані ще у 80 – 90-х рр. XX ст. в умовах індустріального суспільства, наразі явно суперечать цілям і завданням державної освітньої

політики в Україні відповідно до викликів ринкової економіки знань, демократичного та цифрового суспільства, потребам різних верств українського суспільства, стоять на заваді забезпечення рівного доступу до якісної освіти європейського гатунку та перешкоджають поступальному інноваційному розвитку сфери освіти» (Топузов, & Калініна, 2017, с. 35).

Систематизація актуальних завдань з підготовки керівника Нової української школи, що стала предметом наукового дослідження (Вейчжень, 2017, с. 185), націлює увагу науково-педагогічної спільноти на такі елементи менеджерської підготовки керівника навчального закладу у трансформаційний період, як «1) структурно-організаційні, 2) структурно-функціональні (технологічні), 3) кадрові, 4) підтримки розвитку самодіяльності учнівського контингенту». І хоча вчений стверджує, що найбільш складним моментом у механізмі реалізації концепції «Нова українська школа» є управління професійною підготовкою, перепідготовкою і підвищенням кваліфікації вчителів-предметників, проте саме від управління залежить забезпечення творчого особистісно-професійного самовияву останніх. Тільки за умов гуманістично зорієнтованої, інноваційної за змістом і методами управлінської діяльності кожен педагог зможе прийти до школи як успішний вчитель та фахівець, здатний вирішувати проблеми особистісного становлення дитини на засадах декларованих Концепцією принципів (повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); соціальне партнерство (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)).

Освітнє середовище як комплекс природних і соціальних факторів, які здатні впливати на життя й діяльність людини, розглядають у своїх працях Т. Водолазька, Н. Гонтаровська, А. Каташова, О. Мариновська, А. Мудрик та чимало інших дослідників, що бачать у ньому багатокомпонентний ресурс, який включає як організовані, так і стихійно привнесені чинники, які, в свою чергу, потребують науково обгрунтованого осмислення і ефективної адаптації в освітньому процесі. Саме управлінець повинен бачити цей ресурс найбільш масштабно, уміти використовувати його, акцентувати позитивний потенціал і надавати йому той вектор розвитку, який найбільшою мірою відповідає завданням побудови демократичного суспільства. Партнерська взаємодія в Новій українській школі як основа стосунків між дітьми, педагогом і батьками у масштабах соціальної спільноти, з якою школа постійно взаємодіє, яка, власне, і складається з родин школярів нинішніх і поповнюватиметься родинами колишніх школярів, перетворюється на механізм трансформації суспільних стосунків на засадах співробітництва, взаємодовіри, взаємодієвпливу, створення простору для особистісного самовияву на гуманістичних засадах.

З урахуванням необхідності поєднання в діяльності освітнього закладу об'єктивно зумовлених вимог щодо забезпечення якісного освітнього результату та опори на взаємодію суб'єктів освітнього процесу в її діловій і особистісній інтерпретації, на наш погляд, професійна підготовка керівника Нової української школи повинна включати два взаємопов'язані напрями: змістовно-технологічний, що включає освоєння перелічених вище компонентів менеджерської підготовки керівника як теоретичних основ його діяльності, та особистісно-діяльнісний, який дозволяє сформувати достатньо гнучку і водночас концептуалізовану індивідуальну систему управлінської взаємодії з суб'єктами освітнього середовища.

Змістовно-технологічний напрям підготовки менеджера у практиці кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка забезпечується, насамперед, засобами навчальних курсів, що передбачають освоєння теорії управління в її науковому представленні, розуміння її економічних, соціальних, психологічних засад, оволодіння технологіями безпосереднього впливу на трудові (навчальні) спільноти та окремих суб'єктів, і водночас – більш масштабного (середовищно зорієнтованого) коригування обставин освітньої діяльності. З цією метою постійно відбувається зорієнтоване на нові досягнення педагогічної науки вдосконалення змісту і методів викладання дисциплін «Управління професійною діяльністю», «Теорія і практика управління навчальним закладом», «Інноваційний менеджмент», «Управлінська майстерність керівника закладом освіти» та ін. З метою поліпшення підготовки майбутнього керівника до партнерської взаємодії з суб'єктами освітнього середовища викладачами кафедри застосовуються дидактичні технології, що сприяють самоактуалізації студента як організаційного, інтелектуального, емоційного лідера. Однією з чільних виступає технологія створення успіху в навчанні, що націлена на стимулювання творчого розкриття особистості у всіх видах діяльності, до якої вона залучається в освітньому процесі.

Квазіпрофесійна зорієнтованість навчальної діяльності, її спрямованість на актуальні освітні проблеми дозволяє вирішувати й низку завдань особистісно-діялісної підготовки майбутнього управлінця. Інтерактивний характер навчання сприяє тому, що взаємодія в академічній групі, залежно від змісту матеріалу, моделює різні рівні ділової комунікативної взаємодії, даючи змогу студентові поглянути на ситуацію з боку дитини, батька чи матері, і водночас спонукає проектувати оптимальні дії педагога. У ході занять, засобами дискусій, презентацій, аналітичних виступів відпрацьовуються навички ведення соціального діалогу – процесу визначення та зближення позицій, досягнення спільних домовленостей та сторонами, які представляють інтереси територіальних громад, органів місцевого самоврядування, працівників освіти, роботодавців з питань формування та реалізації освітньої політики. У практиці сучасного управлінця соціальний діалог «реалізується у формах обміну інформацією; консультацій; узгоджувальних процедур. Так, обмін інформацією та консультації варто проводити з метою з'ясування позицій, пошуку компромісу і прийняття спільних рішень з питань розвитку освіти, узгоджувальні процедури, для врахування позицій сторін, вироблення компромісних рішень під час розроблення проектів нормативно-правових актів, при прийнятті регіональних та місцевих програм розвитку освіти, інших цільових програм у цій сфері» (Сахарук, 2015, с. 273), що на сьогодні відображає важливий аспект професійної місії очільника освітнього закладу.

Слід згадати ще два важливих засоби особистісно-діяльнісної підготовки майбутнього управлінця освітньої галузі до здійснення партнерської взаємодії. Насамперед, це – виробнича практика, програма якої дозволяє творчо поєднувати освоєння загальних засад управління з відпрацюванням власних можливостей щодо його здійснення. Участь у проведенні заходів з батьківською громадськістю, розробка і втілення навчального, виховного чи комбінованого проекту в масштабах одного, кількох класів чи загальношкільного характеру, покомпонентний та інтегративний аналіз шкільного середовища, що здійснюється студентами в ході практики, не лише сприяють розвитку індуктивного та дедуктивного способів мислення, розвивають професійну уважність, але й допомагають апробувати власний стиль взаємодії, вчасно побачити його переваги й недоліки. Водночас представлені до захисту результати практики дозволяють викладачам сформувати навчально-методичні матеріали кейсового типу, що відображають актуальні умови діяльності керівника освітнього закладу і допомагають створювати все більш наближену до реальності навчальну модель.

Важливим засобом підготовки майбутнього менеджера Нової української школи до професійно досконалої комунікації з суб'єктами освітнього середовища на партнерських засадах бачиться його залучення і до науково-педагогічної сфери. Науково-методичні конференції, що їх щорічно проводить кафедра педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, постають для студентів комунікативним середовищем, у якому відбувається обговорення найбільш актуальних професійних проблем кваліфікованими науковцями та діячами освітньої галузі на засадах партнерської взаємодії у її найбільш конструктивному представленні. Етика дискусії, спрямованої на питання освітньої інноватики, аргументація тактики і стратегії впровадження сучасних ідей і обґрунтування необхідності відмови від колишніх ефективних, та нині вже застарілих підходів, повага до опонентів і здатність до гідної самопрезентації – це найцінніші набутки, що їх виносять майбутні менеджери з наукових заходів.

Висновки і напрями подальших досліджень. Сучасний менеджер освітнього закладу – це людина, що виступає посередником між суб'єктами освітнього середовища, забезпечує партнерську взаємодію між ними, а отже – їхню синергію для досягнення цілей освітнього процесу в особистісно-повсякденному, власне освітньому та суспільному форматі. Реалізація Концепції Нової української школи вимагає якомога швидшого і якіснішого забезпечення вітчизняних закладів саме такими менеджерами, що передбачає посилення взаємозв'язків між теорією освітньої діяльності та її втіленням у практичну професійну творчість. Тож актуальним бачиться нині розширення форм і методів взаємодії вищої та загальноосвітньої школи, здатних акумулювати їхні можливості задля раннього занурення майбутнього менеджера до освітнього середовища останньої з метою напрацювання ним системного управлінського досвіду та формування здатності до ефективної управлінської комунікації на засадах партнерства.

Список використаних джерел

- Бевзенко, Л. (2018). Криза освіти, сучасні соціокультурні трансформації та зміна повсякденних освітніх практик. *Філософія освіти*, 2 (23), 100-117.
- Вейчжень, Г. (2017). Гострі кути реалізації концепції «нової української школи» у дискурсі ідеї глобальної освіти. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 69, 184-188.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи* (2016). URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Про освіту. Закон України* від 05.09.2017 №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Сахарук, О. П. (2015). Удосконалення повноважень органів місцевого самоврядування у сфері управління освітою. *Актуальні проблеми державного управління*, 1 (47), 268-275.
- Топузов, О., & Калініна, Л. (2017). Організаційні механізми управління закладами освіти: методології та теоретичні засади. *Український педагогічний журнал*, 4, 34-44.

References

- Bevzenko, L. (2018). Kryza osvity, suchasni sotsiokulturni transformatsii ta zmina povsiakdennykh osvitnikh praktyk [The Crisis of Education, Contemporary Sociocultural Transformations and Change in Everyday Educational Practices]. *Filosofia osvity [Philosophy of Education]*, 2 (23), 100-117 [in Ukrainian].
- Veichzhen, H. (2017). Hostri kuty realizatsii kontseptsii «novoï ukrainskoï shkoly» u dyskursi idei hlobalnoi osvity [Sharp angles for the realization of the concept of a "new Ukrainian school" in the discourse of the idea of global education]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA [ZDIA Humanitarian Bulletin]*. 69. 184-188 [in Ukrainian].
- Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly* [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform] (2016). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
- Pro osvitu [About education]. Zakon Ukrainy* vid 05.09.2017 №2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Sakharuk, O. P. (2015). Udoskonalennia povnovazhen orhaniv mistsevoho samovriaduvannia u sferi upravlinnia osvitoiu [Improvement of powers of local self-government bodies in the field of education management]. *Aktualni problemy derzhavnogo upravlinnia [Actual problems of public administration]*, 1 (47), 268-275 [in Ukrainian].
- Topuzov, O., & Kalinina, L. (2017). Orhanizatsiini mekhanizmy upravlinnia zakladamy osvity: metodolohii ta teoretychni zasady [Organizational mechanisms for managing educational institutions: methodologies and theoretical foundations]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal]*, 4, 34-44 [in Ukrainian].

GRYNOVA M., ZHDANOVA-NEDILKO O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

PREPARING THE HEAD OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL FOR PARTNERSHIP WITH THE EDUCATIONAL ENTITIES

The article deals with problems related to several important aspects of pedagogical innovation in modern Ukraine. The requirements for the head of the New Ukrainian School as an integrative figure in the context of the educational environment, the organization of his relations with students, teachers, parents of students, representatives of local communities are analyzed. The specifics of partnership are discussed as a means of establishing constructive contacts between subjects interested in a successful educational outcome.

It is substantiated that the professional training of the head of the New Ukrainian School should include two interrelated areas: content-technological, which includes mastering the above components of managerial training as the theoretical basis of his activity, and personal-activity, which allows to form a sufficiently flexible and at the same time conceptual individual system of administrative interaction with the subjects of the educational environment.

The high school's ability to form a future education manager's ability to engage in this interaction is being explored. It initiates the expansion of forms and methods of interaction between higher and secondary schools, which are able to accumulate their opportunities for early immersion of the future manager into the latter's educational environment in order to develop systemic managerial experience and to develop the capacity for effective management communication on the principles.

Keywords: *New Ukrainian school; manager, educational environment; territorial community; parent community; partnership; higher education; vocational training; quasi-professional activity*

Стаття надійшла до редакції 17.03. 2019 р.

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183190>

НАТАЛІЯ ГУЗІЙ

ORCID ID 0000-0002-9158-9791

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ

ІМІТАЦІЙНО-СИТУАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ КОНТЕКСТНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ ТА МАЙСТЕРНОСТІ

У статті представлено результати наукової рефлексії евристичних можливостей імітаційно-ситуаційного навчання у системі контекстно зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів до професійної творчості та майстерності, а також висвітлено експериментальний досвід його використання при вивченні майбутніми педагогами навчальних дисциплін з основ педагогічної творчості та майстерності.

Ключові слова: *контекстне навчання; імітаційно-ситуаційне навчання; дидактична освіта; педагогічна майстерність; педагогічна творчість*

Актуальність дослідження. Розв'язання сучасних завдань державної освітньої політики, реалізація концептуальних засад Нової української школи зумовлюють пошук дієвих шляхів подальшого розвитку теорії та методики професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів, здатних досягти вершин професійної творчості та майстерності як найбільш визначних маркерів високопродуктивної педагогічної праці. Це вимагає подальшої наукової рефлексії професійного потенціалу однойменних навчальних дисциплін з основ педагогічної творчості та майстерності у збагаченні особистісних аспектів змісту педагогічної освіти та евристичних можливостей методичного арсеналу їх викладання, зокрема контекстного типу навчання студентів та одного з методів його реалізації – імітаційно-ситуаційного навчання.

Аналіз публікацій і досліджень. Фундаментальні дослідження теорії та методики професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів розкриваються у працях О.А.Абдуліної, О.А.Дубасенюк, Л.В.Кондрашової, О.Г.Мороза, В.О.Сластьоніна та ін., підготовки до професійної творчості та майстерності майбутніх педагогів – у науково-методичних розвідках Є.С.Барбіної, І.А.Зязюна, Н.В.Кічук, Н.В.Кузьміної М.О.Лазарева, В.А.Семиченко, С.О.Сисоевої, Р.П.Скульського, Н.М.Тарасевич, та ін. Мета-технологія контекстного навчання у вищій школі запропонована А.О.Вербіцьким, а її творче використання у різних видах вищої освіти представлено в роботах Н.В.Борисової, П.М.Гусака, О.А.Дубасенюк, В.А.Семиченко, М.Г.Чобітько та ін. Імітаційно-ситуаційне навчання майбутніх педагогів у його різноманітних проєкціях презентовано у публікаціях Є.М.Глубокової, О.В.Матвієнко, Л.О.Мільто, Г.В.Нікішиної, В.Л.Омельяненка, М.В.Даниленко, Л.І.Даниленко, Л.В.Кондрашової, Л.І.Рувінського, Л.Шульман та ін. Проте, екстраполяція методів імітаційно-ситуаційного

навчання у контекстно зорієнтовану підготовку майбутніх педагогів до професійної творчості та майстерності у процесі їх дидакалогічної освіти не знайшла ще достатньо повного й цілісного науково-методичного вирішення.

Мета дослідження. Мета статті полягає у науковій рефлексії евристичних можливостей імітаційно-ситуаційного навчання у системі контекстно зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів до професійної творчості та майстерності, а також презентації експериментального досвіду його використання при вивченні студентами бакалаврату навчальних дисциплін з основ педагогічної творчості та майстерності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутнього педагога до професійної творчості та майстерності продовж останніх десятиліть залишається інноваційним вектором модернізації педагогічної освіти, будучи приналежною до її неklasичного типу. Пронизуючи різні напрями професійної підготовки освітянських кадрів – психологічної, дидактичної, методичної, управлінської тощо, цей її сегмент найбільш концентровано представлений дидакалогічною складовою, що об'єктивує сучасний рівень теоретичних й прикладних знань про специфіку, закономірності, механізми досягнення високої якості праці у педагогічній професії на рівні особистісних цінностей і смислів та розкриває наукову й технологічну базу успішної, продуктивної діяльності педагога-майстра, творця, професіонала у вигляді її ідеальних моделей, оволодіння якими майбутніми педагогами уможливує їх ефективне становлення як суб'єктів неперервного професійно-творчого зростання.

Феноменологія дидакалогічної освіти (термін наш, Н.Г.), зумовлена насамперед тим, що в якості назв відповідних навчальних дисциплін використовуються різноманітні дефініції, які “символізують” та з різних позицій розкривають характеристики високої якості та продуктивності педагогічної праці й розвиненості особистості педагога. До них у вітчизняній освітній традиції передусім належать: педагогічна майстерність (І.А. Зязюн, Н.М. Тарасевич та ін.), педагогічна творчість (Н.В. Кічук, М.О. Лазарев, С.О. Сисосова, та ін.), педагогічна культура (Є.В. Бондаревська, В.М. Гриньова, І.Ф. Ісаєв та ін.), педагогічна техніка (В.М. Мидинкану, Ю.І. Турчанинова, В.П. Чихаєв та ін.), педагогічна деонтологія (Л.Л. Хоружа, К.М. Левітан) тощо. Їх відмінності, на думку Є.С. Барбіної та В.А. Семиченко (1996), полягають лише у номінальному виділенні різних системоутворювальних факторів, які характеризуються несуттєвими зміщеннями смислових аспектів та їх змістовим наповненням (Барбіна, Семиченко с. 251). На наш погляд таке розмаїття дефініцій на позначення високоякісної педагогічної праці до того ж дозволяє утворити сучасний дидакалогічний тезаурус, розширює й збагачує грані пізнання багатоаспектної педагогічної праці, відображає плюралізм та різновекторність розвитку дидакалогічної думки, сприяє виробленню оригінальних професіографічних моделей успішного педагога. Це слід вважати суттєвими науковими здобутками дидакалогічної думки, які створюють потужну теоретичну базу для її дидактичних проєкцій та використання у професійно-педагогічній підготовці студентів.

Базова відмінність дидакалогічних навчальних дисциплін визначається також їх особливою предметністю та цільовими орієнтаціями – спрямованістю не лише на прирощення конкретних знань і умінь, а й на формування на цій основі особистісно-діяльнісних професійних новоутворень особистості майбутніх педагогів. Це досягається шляхом трансформації ідеальних модельних конструкцій певних дефініцій у дидактичну площину, за допомогою чого у свідомості й діяльності студентів спочатку моделюються, а потім відпрацьовуються методологічні та теоретичні, методичні та практичні аспекти відповідних еталонних зразків і стандартів педагогічної праці. До того ж процес опанування майбутніми педагогами змістом дидакалогічних дисциплін слід вважати і дієвим засобом їх професійного виховання, вагомим фактором інтеграції професійної підготовки та забезпечення її цілісності.

Наведена аргументація дозволяє переконатися у неklasичній природі дидакалогічного знання, глибинній особистісно-професійній спрямованості змісту дидакалогічних навчальних дисциплін, а також необхідності використання інноваційного, практико зорієнтованого індивідуально-творчого технологічного інструментарію для його опанування майбутніми педагогами, до якого було віднесено контекстний тип навчання студентів.

Контекстне (або знаково-контекстне) навчання в науково-педагогічній літературі визнається актуальним для організації будь-якого виду професійної освіти, у тому числі і педагогічної, оскільки дозволяє долати існуючий дисбаланс між теоретичною та практичною складовими підготовки фахівців, забезпечувати більш ефективну предметну та соціальну адаптацію студентів (Н.В. Борисова, П.М. Гусак, О.А. Дубасенюк, В.А. Семиченко, М.Г. Чобітько та ін.). Провідна ідея контекстного навчання полягає у тому, що навчальна інформація засвоюється студентом у контексті власної практичної дії, наближеної до предметного і соціального контекстів професійної праці як системи внутрішніх і зовнішніх умов діяльності та поведінки, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації, надаючи їй професійного значення й індивідуального смислу. Це передбачає досить складний перехід діяльності майбутнього фахівця від учіння до професійної праці, що пов'язано із перетворенням знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, зміну провідного типу діяльності та соціальної позиції людини, а також трансформації її мотивації – з навчальної на професійну.

Теоретичні позиції і відповідна педагогічна технологія контекстного навчання було запропоновано А.О. Вербицьким (1987). Сутність такого типу навчання автор вбачає у забезпеченні динамічної трансформації засвоєної навчальної інформації як певної знакової системи, що заміщує реальні предмети та явища на понятійному рівні, в особистісне знання, яке не лише адекватно відображає дійсність, а й перетворюється, на думку Т.С. Кошманової, у засіб здійснення та регуляції професійної діяльності, набуває особистісного смислу і відображає ставлення людини до праці (Кошманова, 2000, с. 22-24). У контекстному навчанні зміст діяльності студентів проєктується не лише за логікою науки, а й за логікою майбутньої професії, що надає цілісності, системної організації та особистісної значущості засвоєним знанням і умінням. Крім цього, “задаються” специфічні просторово-часові координати розгортання змісту професійної діяльності, її рольового інструментування та сценарного плану. Основною ж одиницею роботи викладача зі студентом стає не “порція інформації”, а проблемна ситуація професійної діяльності в усій її предметній і соціальній неоднозначності та протиріччях. Навчальний матеріал у контекстному навчанні, як і в традиційному, є знаковою системою, але вона не просто “заміщує”

професійну реальність, а й відтворює її з необхідною повнотою для досягнення мети освіти і виховання. Тому змістом контекстного навчання виступає як предметна сторона майбутньої професійної діяльності, що визначається системою спеціальних завдань, моделей, ситуацій, так і соціальна сторона, що зумовлена специфічними формами спільної діяльності, тобто в процесі засвоєння предметного змісту навчання студент виробляє певну позицію у системі взаємодії учасників освітнього процесу, оволодіває існуючими нормами виробничих відносин (Вербицький, 1987, с. 33-34).

Моделювання та засвоєння змісту такого предметно-технологічного і соціального контексту майбутньої професійної діяльності у поєднанні з набуттям студентами особистого досвіду її здійснення вимагає використання адекватних форм навчальної роботи за допомогою специфічних засобів і форм організації активного навчання студентів. Серед них А.О. Вербицький виокремлює три базові форми – навчальну діяльність академічного типу, квазіпрофесійну діяльність та навчально-професійну діяльність, а також вказує на множинність перехідних від однієї базової форми до іншої (Вербицький, 1987, с. 35). Сутність квазіпрофесійної діяльності студентів полягає у відтворенні в аудиторних умовах “науковою мовою” відповідними навчальними дисциплінами умов та динаміки виробництва, професійних відносин та дій фахівців, а серед її найбільш яскравих форм, що вдало моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої професійної праці, автор виокремлює навчальні (ділові) ігри, тренінги, мікрвикладання тощо. Вони у сукупній системній якості становлять технологію знаково-контекстного навчання. Щодо проміжних форм контекстного навчання, то, на думку автора, ними можуть виступати безліч конкретних технологій тактичного рівня, які також забезпечують “логіку” руху діяльності від навчальної до професійної, оскільки такий тип професійної освіти передбачає її інтеграцію з різноманітними методологічними, стратегічними і, особливо, тактичними технологіями (Вербицький, 1987, с. 35; Вербицький, 1991, с. 62).

У технології контекстного навчання та організації квазіпрофесійної навчальної діяльності студентів вагоме місце посідає моделювальна практика, що полягає у заміщенні реального об’єкта професійної діяльності його модельним логіко-почуттєвим відтворенням у вигляді опису найбільш значущих властивостей. Відомості ж, отримані при вивченні такої імітаційної моделі, переносяться на розуміння реальних об’єктів пізнання (Вербицький, 1987, с. 76). Імітаційні навчальні моделі, за А. О. Вербицьким, передбачають “вихід” студента за межі текстових знакових систем з їх переважно вербалізованими засобами пізнання шляхом співвідношення цієї інформації з ситуаціями майбутньої професійної діяльності, а набуті знання перетворюються у смисли, що забезпечує особистісне включення студента у вирішення квазіпрофесійних завдань предметної галузі праці, яку він опановує. Поряд із застосуванням навчальної інформації у такий спосіб відбувається її суб’єктивне “проживання” у формах професійної поведінки, а одиницею такої навчальної роботи виступає предметна дія, що забезпечує досягнення на її основі практично корисного ефекту (Вербицький, 1991, с. 70). Використання імітаційних технологій навчання у вищій школі дозволяє уникати багатьох недоліків традиційного навчання, пов’язаних із пасивністю студентів та часто формальним характером їх знань внаслідок зайвої вербалізації навчального процесу, недостатнього його впливу на емоційно-образну, практико-перетворювальну сфери особистості майбутнього професіонала. Поряд із можливостями посилення індивідуалізації професійної підготовки імітаційні моделі сприяють і набуттю колективного досвіду розв’язання професійних проблем, здатності до колективної рефлексії, продуктивного професійного спілкування, трансформації засвоєних знань у внутрішній план дій (Стрельніков, 2002, с. 144-148).

Викладені положення та характеристики мета-технології контекстного навчання та імітаційного навчання як його похідної цілком відповідають особливостям підготовки освітянських кадрів до професійної творчості та майстерності, що передбачає оволодіння майбутніми педагогами в спеціально створених лабораторних умовах аудиторних практичних занять різноманітними моделями і техніками квазіпрофесійної педагогічної діяльності ще до її безпосереднього виконання. Застосовуючи імітаційні технології вивчення педагогічних дисциплін дидактичного спрямування доцільно спиратися на принципи імітаційного навчання, сформульовані В.Ю. Стрельніковим, а саме:

принцип проблемності, що полягає в організації групового обговорення можливих шляхів вирішення професійно-педагогічних ситуацій, їх аналізу, а не просто засвоєння “рецептурних” вказівок викладача щодо певних алгоритмів педагогічних дій;

принцип особистісної взаємодії – залучення кожного студента до активної діяльності, що запобігає їх байдужості та інфальтивності і сприяє виробленню системи моральних, інтелектуальних, соціальних і професійних якостей;

принцип єдності розвитку кожного студента і групи, що забезпечується “поліфонічністю” навчального спілкування, засвоєнням різних ролей і функцій, взаємостимулюванням і взаємоконтролем;

принцип самонавчання на основі рефлексії дозволяє орієнтуватися на індивідуальні запити на основі регулярної самооцінки і самоконтролю в різних професійних позиціях та усвідомлення використаних способів для отримання кінцевих результатів (Стрельніков, 2002, с. 16-148).

До особливого виду навчального імітаційного моделювання квазіпрофесійної діяльності студентів належить так зване ситуаційне навчання або “кейс-метод”, яке було започатковано у 50-ті рр. у західній бізнесовій, медичній, юридичній освіті та майже відразу почало активно використовуватися у підготовці вчителів. Відомий американський дослідник у галузі педагогічної освіти Л. Шульман обґрунтував потенційні можливості цього методу та рекомендував використовувати його при вивченні студентами загальних концепцій навчання і виховання, проблем моралі, етики і звичок педагогічного мислення ще до педагогічної практики в школі (Кошманова, 2000, с. 22-23). Популярність такої посткласичної технології, що полягає в організації аудиторної роботи студентів над спеціально створеними імітаційно-дидактичними моделями майбутньої професійної діяльності, зумовлена комплексом провідних ідей, а саме: студенти разом із викладачем розв’язують пізнавальну проблему, яка має кілька варіантів вирішення на відміну від академічної схеми надати єдино “правильні” раз і

назавжди знання, уміння й навички; цій технології властивий демократичний характер отримання знань, коли викладач втрачає позицію “ментора”, “начитувача” і перетворюється на організатора процесу співтворчості; поряд із засвоєнням знань студент виробляє професійні навички та набуває досвіду їх практичного застосування; за “законами жанру” та правилами цього методу виробляється імітаційна модель конкретної професійної ситуації, що може мати вигляд тексту, вивчатися студентами із залученням різноманітних джерел інформації для отримання комплексу знань та умінь для її вирішення, а потім детально обговорюватися на практичних заняттях, диспутах (Стрельніков, 2002, с. 90).

Ситуаційне навчання майбутніх педагогів у вітчизняній освітній традиції частіше використовується в дещо модифікованому вигляді та більш відоме під назвою задачної технології, що останнім часом набула поширення та визнання у сучасній теорії і практиці педагогічної освіти, про що свідчать численні видання різними авторами збірок педагогічних задач і ситуацій та методик їх розв’язання (Г.В. Нікішина, С.М. Глубокова, Л.О. Мільто, В.Л. Омеляненко, М.В. Даниленко, Л.І. Даниленко, Л.В. Кондрашова, Л.І. Рувінський та ін.). Задачний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителів впливає з науково-теоретичних уявлень про задачну природу і структуру педагогічної діяльності та її операційний характер, в яких практика підготовки вчителів виступає для викладачів процесом вирішення неперервного ряду педагогічних задач, що, на думку Ю.В. Сенька, досить осмислено в дидактиці (Сенько, 2000, с. 95). Тому дослідники вважають моделювання, вирішення, аналіз педагогічних задач і ситуацій ефективним засобом, умовою оволодіння студентами педагогічних навчальних закладів технологічною культурою педагогічної праці та оригінальним методом психолого-педагогічної підготовки (Кулоткін, & Сухобська, 1981, с. 56). З позицій системного підходу задачна технологія організації професійно-педагогічної підготовки забезпечує її цілісність, проблематизацію, технологічність завдяки дидактичній організації відтворення та імітації вироблення студентами педагогічних рішень за допомогою різноманітних алгоритмічних та квазіпрофесійних способів і прийомів (Сластьонін, & Міщенко, 1991, с. 80-82); (Спирин, 1997, с. 56). При цьому, на думку Ю.М. Кулоткіна та Г.С. Сухобської, провідною метою розв’язання педагогічних задач у процесі підготовки вчителя виступає засвоєння студентами критеріїв оцінювання власних педагогічних рішень, принципів і правил такого “апарату” організації педагогічної діяльності (Кулоткін, & Сухобська, 1981, с. 57).

Задачний підхід широко використовується у масовій практиці викладання дидактичних дисциплін у педагогічних навчальних закладах, що підтверджується здійсненим аналізом навчальних програм і посібників з основ педагогічної майстерності (творчості), вступу до педагогічної професії (спеціальності), педагогічної майстерності викладача вищої школи тощо. Для цього залежно від теми добираються або створюються як типові, так і нестандартні педагогічні ситуації та задачі, які відображають різноманітні специфічні грані педагогічної праці та поведінки вчителя. Процес їх розв’язання органічно “вписується” в лекційні курси, семінари, лабораторні заняття в різноманітних “форматах – ілюстрацій до теоретичних положень, дискусійного обговорення та аналізу можливих підходів, самостійного проектування студентами педагогічних задач та способів здійснення раціональних педагогічних впливів, проведення театралізованих педагогічних ігор та вправ, інсценізації та “рольового” виконання проблематизованих педагогічних сюжетів, підготовки повномасштабних дидактичних проєктів тощо.

Програмними вимогами вивчення студентами бакалаврату Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова навчального курсу з основ педагогічної творчості та майстерності передбачається висвітлення теорії педагогічних задач та технологічних засад їх розв’язання в лекційному курсі, проведенні спеціальних лабораторних занять за цією темою, а також фрагментарне використання задачного методу на практичних заняттях з інших тем, включення результатів індивідуального розв’язання кожним студентом педагогічної задачі до поточного й підсумкового контролю. Крім того, у нашому експериментальному досвіді використання задачного підходу як складової мета-технології контекстного навчання застосовувався і додатковий експериментальний фактор у вигляді гуманітарної версії задачної технології, запропонованої Ю.В. Сенько. Вона полягає у неklasичному розумінні педагогічної задачі як гуманітарного феномена, відповідно до чого професійна педагогічна задача представляє породжену процесом професійної освіти модель реальної педагогічної ситуації, що має проблемний характер не лише для студента, а й для викладача, і створює в ході її розв’язання умови для становлення професіоналізму та індивідуальності майбутнього фахівця (Сенько, 2000, с. 96). Гуманітарний смисл задачної технології, на думку автора, визначається тим, що викладачеві “дана” лише конкретна педагогічна ситуація, “всередині” якої він знаходиться сам, і яку слід перетворити на педагогічну задачу, виявити її прихований смисл, сформулювати мету діяльності педагога як мисленнєву модель очікуваного результату, оцінити зв’язки між різними явищами. Гуманітарними ж координатами цього процесу виступають другодомінантність, діалогічність, рефлексивність, метафоричність, а їх ядром – стиль нового педагогічного мислення (там само, с. 97).

Серед різноманітних лабораторних практикумів з основ педагогічної творчості та майстерності спеціальні заняття та їх окремі фрагменти присвячуються навчання студентів аналізувати педагогічні ситуації та вирішувати різноманітні педагогічні задачі, за допомогою оволодіння базовими алгоритмами їх розв’язання. На першому етапі організовується робота студентів у малих групах з текстами педагогічних ситуацій, проведення їх аналізу та постановки запитань рефлексивного типу і пошуку розгорнутих відповідей на них на зразок внутрішнього мовлення (що “дано” в ситуації і що б я зробив? (Я б діяв так...), тому що (мотиви моїх дій полягають у...), для чого? з якою метою? (я прагну досягти результату...), заради чого? (смисл мого рішення становить...), які можуть виникнути ускладнення та негативні наслідки? (я хвилююся через те, що може статися...) що нового в цьому рішенні? (воно відрізняється – не відрізняється від інших...)). Крім того, студенти визначають критерії, що засвідчують оптимальність знайденого рішення, серед яких найчастіше називаються справедливність, виховний ефект педагогічних дій, культура поведінки, збереження гідності всіх учасників педагогічної взаємодії, педагогічний такт тощо. На другому етапі проводиться “захист” кожною мікрогрупою знайденого варіанта рішення та здійснюється їх обговорення у формі позиційної дискусії. Для цього широко використовується проведення

ділової гри типу “педагогічного консилиуму”, що імітує педагогічну нараду, в якій беруть участь дійові особи ситуації та компетентні судді в образі уявних представників адміністрації закладу, шкільного психолога, членів батьківського комітету, можливо, учнів. Це стає найвищим щаблем ролівої гри, оскільки способи дій будуються самою людиною, а не задаються ззовні, що дозволяє створювати діалог позицій і передбачає їх аргументацію з урахуванням різних поглядів. Використання прийому “зміни позицій” забезпечує вироблення кількох варіативних рішень, тим самим перешкоджає утвердженню догматичних установок та стереотипних педагогічних дій студентів, тому на завершених практикумів вирішення педагогічних задач замість традиційного “підведення підсумків”, “формулювання висновків” відбувається пошук відповідей на питання “чому мене навчила робота над цією ситуацією?”, “які вимоги вона висуває до педагога?”. На третьому етапі відбувається колективне складання умовного алгоритму процесу прийняття педагогічного рішення та розв’язання педагогічної задачі, а також висуваються вимоги до кожного з його етапів, що потім порівнюється з існуючими в науково-методичній літературі підходами до вирішення цієї проблеми.

Висновки. Таким чином, відрефлексовані евристичні можливості імітаційно-ситуаційного навчання засвідчують адекватність зазначеного технологічного інструментарію завданням поглиблення контекстної спрямованості підготовки майбутніх педагогів до професійної творчості та майстерності. Презентований експериментальний досвід оригінального використання імітаційно-ситуаційного навчання при викладанні курсів з основ педагогічної творчості та майстерності доводить його ефективність у засвоєнні студентами бакалаврату змісту дидактичної освіти з позицій параметрів особистісності, проблемності, креативності, діалогічності, суб’єктності, рефлексивності, практичності та вказує на необхідність подальшої інтеграції методів імітаційно-ситуаційного навчання майбутніх педагогів дисциплінам дидактичного спрямування з іншими інноваційними типами і моделями вузівського навчання – проблемно-евристичним, інтерактивним, проектним, кооперативним та ін.

Список використаних джерел

- Барбина, Е. С., Семиченко, В. А. (1996). *Идеи интеграции, системности и целосности в теории и практике высшей школы*. Киев: Полиграфкнига.
- Вербицкий, А. А. (1987). Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*, 5, 31-37.
- Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа.
- Кошманова, Т. С. (2000). “Кейс“-метод в педагогической освіті США. *Шлях освіти*, 1, 22-24.
- Кулюткин, Ю. Н., Сухобская, Г. С. (Ред.). (1981). *Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя*. Москва: Педагогика.
- Сенько, Ю. В. (2000). *Гуманитарные основы педагогического образования*. Москва: Академия.
- Сластенин, В. А., Мищенко, А. И. (1991). Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Педагогика*, 10, 79-84.
- Спирин, Л. Ф. (1997). *Теория и технология решения педагогических задач*. Москва: Российское педагогическое агентство.
- Стрельников, В. Ю. (2002). *Педагогические основы личностного и профессионального развития студентов средствами инновационных технологий обучения*. Полтава: РВВ ПУСКУ.

References

- Barbina, E. S., Semichenko, V. A. (1996). *Idey integracii, sistemnosti i tcelosnosti v teorii i praktike vysshei shkoly [Ideas of integration, systemicity and integrity in the theory and practice of higher education]*. Kiev: Poligrafkniha [in Russian].
- Verbitckii, A. A. (1987). Kontceptiia znakovo-kontekstnogo obucheniiia v vuze [The concept of sign-contextual education in high school]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 5, 31-37 [in Russian].
- Verbitckii, A. A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod [Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach]*. Moskva: Vysshaia shkola [in Russian].
- Koshmanova, T. S. (2000). “Keis“-metod v pedahohichnii osviti USA [Case Study Method in US Teacher Education]. *Shliakh osvity [The path of education]*, 1, 22-24 [in Ukrainian].
- Kuliutkin, Iu. N., Sukhobskaiia, G. S. (Red.). (1981). *Modelirovanie pedagogicheskikh situacii: problemy povysheniia kachestva i effektivnosti obshchepedagogicheskoi podgotovki uchitelia [Modeling of pedagogical situations: problems of improving the quality and effectiveness of teacher training]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Senko, Iu. V. (2000). *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniia [Humanitarian foundations of teacher education]*. Moskva: Akademiia [in Russian].

- Slastenin, V. A., Mishchenko, A. I. (1991). Professionalno-pedagogicheskaia podgotovka sovremennogo uchitel'ia [Professional and pedagogical training of a modern teacher]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 10, 79-84 [in Russian].
- Spirin, L. F. (1997). *Teoriia i tekhnologiia resheniia pedagogicheskikh zadach [Theory and technology of solving pedagogical problems]*. Moskva: Rossiiskoe pedagogicheskoe aginstvo [in Russian].
- Strelnikov, V. Yu. (2002). *Pedahohichni osnovy osobystisnoho y profesiinoho rozvytku studentiv zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii navchannia [Pedagogical bases of personal and professional development of students by means of innovative teaching technologies]*. Poltava: RVV PUSKU [in Ukrainian].

HUZII N.

M. P. Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine

IMITATION-SITUATIONAL CASE STUDY WITHIN THE CONTEXT-ORIENTED SYSTEM OF EDUCATION OF FUTURE TEACHERS ON PROFESSIONAL CREATIVITY AND SKILLFULNESS

The article presents the results of scientific analysis on evristic potential of imitation-situational case study as contemporary innovative method that facilitates the context-oriented education of future teachers for professional creativity and skillfulness.

The content of the article describes in details the phenomenon of dydascalological trainings for teachers and other pedagogical staff in general as well as its special types study – namely the courses on basics of pedagogical creativity and skillfulness, their unique subject of study is defined, their importance of being the efficient method of professional education of the students and substantial factor for integration of professional training of future teachers and its completeness, and also the article proves the appropriateness of using non-standard innovative practice-oriented pedagogical methods for student' command on dydascalological knowledge, in particular the imitation-situational training of the context type system of higher pedagogical education.

The article proves that the dydactical potential for meta-methods of context (figurative-context) training is explained through the options of facilitating the change of activities of future professionals from educational process to professional tasks, transformation of the student' knowledge from the study component to the professional feedback tools, changing their motivation from study to professional type. The key dydascalological issue of educator' task with the student changes from "set of information" as system of figures to "problem solution case" of professional activities representing all related subject matter and social discrepancies and conflict points. The modeling and comprehension of essence of the said subject methods and the social context of future professional activities along with gaining personal experience is provided by pedagogical framework of professional-like pedagogical activities of the students with extensive engagement of imitational educational models and methods of situational study.

The results of experiments on specific use of imitation-situational study for education on the basics of pedagogical creativity and skillfulness delivered in the article proved the efficiency of such experimental methods for study on the content of dydascalological training for master degree students and their respective training on professional creativity and skillfulness.

Key words: *context education; imitation-situational education; dydascalological education; pedagogical skillfulness; pedagogical creativity*

Стаття надійшла до редакції 10.03.2019 р.

УДК 37.08:070.1

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183196>

НАТАЛІЯ ДАВИДОВА

Дергачівська районна державна адміністрація Харківської області

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ МЕДІАКУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ШКОЛИ В УМОВАХ МЕТОДИЧНОЇ СЛУЖБИ РАЙОНУ

У статті розкрито сутність побудови моделі управління розвитком медіакультури керівника закладу загальної середньої освіти в умовах методичної служби району; виокремлено основні ознаки системи моделювання; визначено мету як системотвірний компонент зазначеної моделі; подано зміст науково-методичного комплексу з розвитку медіакультури керівника закладу загальної середньої освіти в умовах методичної служби району.

***Ключові слова:** модель; ознаки системи; науково-методичний комплекс з розвитку медіакультури керівника закладу загальної середньої освіти в умовах методичної служби району*

Постановка проблеми

До діяльності директора закладу загальної середньої освіти на сучасному етапі реформування освітнього процесу все більше постає вимог стосовно його професіоналізму. У сучасного менеджера повинні бути розвинуті не тільки професійні якості (знання педагогіки, дидактики, психології), а й сформовані навички володіння питаннями з менеджменту, економіки, соціології. Успішність освітнього процесу закладу загальної середньої освіти багато в чому залежить від професіоналізму управлінця, а саме:

- наскільки успішно функціонує й розвивається освітній заклад;
- чи конкурентоздатні й авторитетні на ринку освітніх послуг.

Тому, вважаємо, що від професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти, від того на якому рівні він володіє як професійною, так і загальною інформацією залежить якість діяльності педагогічного колективу, комфортність і добробут учня, довіра батьків, визнання та прийняття соціальних замовників.

Сьогодні засоби масової комунікації (ЗМК) відіграють одну із провідних ролей у навчанні особистості та стали основним вектором неформальної освіти. Функції, які виконують ЗМК у сучасному освітньому просторі, такі: інформаційна, виховна, просвітницька, розважальна та ін. (Лузан, & Лузан, 2019) Тому постає завдання перед освітніми закладами – усебічно підготувати дітей та молодь до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, сформувати в громадян медіаінформаційну грамотність та медіакультуру відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей.

Зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) зазначено, що має відбутися проведення широкомасштабного поетапного експериментального й подальшого інтенсивного масового впровадження медіаосвіти в педагогічну практику на всіх рівнях; пріоритетне започаткування шкільної та позашкільної медіаосвіти, яка стане головною інтеграційною ланкою формування цілісної системи медіаосвіти (Концепція медіаосвіти, 2010). Виходячи із зазначеного вище, можемо стверджувати, що в особистості має бути сформована одна із найцінніших життєвих компетенцій – це медіакультура (уміння розуміти інформацію, яку подають через різні медіатексти на звичайній або науковій мовах – знання різних мов (іноземної мови, математичної мови, мови взаємодії з інформаційними системами тощо); представляти інформацію про різні об'єкти за допомогою медіатекстів так, щоб було зрозуміло для іншого адресата (наприклад, іншій людині або технічному засобу); перекладати тексти з однієї мови на іншу; для досягнення поставленої мети організувати і планувати дії як окремих осіб (зокрема, свої дії) і машин (зокрема комп'ютера), так і цілих систем (людських колективів, багатомашинних комплексів, програмних засобів тощо) (Бургин & Степаненко, 1990). Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми.

Більшість науковців, які досліджували структуру професійної компетентності керівника закладу загальної освіти стверджують, що менеджер сучасного освітнього закладу – центральна фігура всього освітнього процесу. Він повинен уміти розв'язувати різноманітні управлінські проблеми, уміти не тільки керувати освітнім закладом із сталими традиціями та укладом, але й переводити його на якісно новий рівень, що потребує спеціальних знань теорії та практики управління, певних особистісних якостей. Дуже важливі особистісні якості керівника навчального закладу, які забезпечують мотиваційне управління. Директор закладу загальної середньої освіти – це не тільки посада, але й професія (Управлінська компетентність).

Виділення невирішених частин проблеми. Ми вважаємо, що сучасний керівник ЗЗСО має володіти не тільки культурою передавання й культурою сприйняття інформації. Сучасний управлінець має бути розвиненою особистістю, що здатна читати, аналізувати, оцінювати медіатекст, займатися медіаторчістю, засвоювати нові знання за допомогою медіа та ін. (Кириллова, 2006).

Формулювання **мети** статті: обґрунтувати модель управління розвитком медіакультури керівника закладу загальної середньої освіти в умовах методичної служби району.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.

Поставлена мета статті спонукає нас до розгляду різних поглядів на медіакультуру. Як термін медіакультура має низку тлумачень. Ми будемо дотримуватися визначення, що було зроблене О. Т. Баришполець (2014), яка подає медіакультуру як особливий різновид культури, що зародився з появою масмедіа і розвивається разом з їх розвитком та є складовою частиною інформаційної та загальної культури суспільства та особистості.

Модель управління розвитком медіакультури керівника школи в умовах методичної служби району буде направлена на розв'язання наступних завдань:

- розробку й запровадження в роботу методичних служб району корекційно-розвивальних програм відеокурсу для підвищення медіакультури керівника з урахуванням особливостей контингенту й умов закладів, у яких вони працюють;

- добір методів і прийомів, що будуть сприяти ефективній роботі керівника;

- моніторинг результатів діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.

Розроблена нами концептуальна модель управління розвитком медіакультури керівника закладів загальної середньої освіти в умовах методичних служб району за всіма ознаками є системною, бо відповідає загальноновизнаним положенням теорії систем: цілеспрямованість, складність, подільність, цілісність, структурованість. (Маслов, 2009; Сорочан, 2005; Почуєва, 2013).

В основі розробки нашої моделі став компетентнісний підхід, оскільки за визначенням Кузьмінського, А. (2013), «професіоналізм і компетентність – дві нерозривні, взаємопов'язані характеристики педагога як особистості й професіонала».

Модель управління розвитком медіакультури керівника закладу загальної середньої освіти в умовах методичної служби району характеризується сукупністю взаємозалежних та взаємозумовлених організаційних, наукових, науково-методичних підходів та процедур.

Системотвірним компонентом цієї моделі є мета, яка полягає в підвищенні рівня медіакультури керівника ЗЗСО в умовах методичної служби району, оскільки вбачаємо завдання керівника ЗЗСО в підвищенні якості медіакультури, а значить постійному підвищенні професійного рівня, педагогічної майстерності. І в цьому розвитку йому повинні допомогти методичні служби району.

В основу моделі покладені концептуально-цільовий, змістовий, організаційно-структурний, процесуально-технологічний, результативно-корекційний блоки, які мають двосторонні зв'язки між собою (додаток).

Концептуально-цільовий блок розробленої моделі включає Закони, концепції, закономірності, наукові підходи: компетентнісний, андрагогічний, акме-синергетичний, особистісноорієнтований, принципи управління розвитком медіакультури керівника ЗЗСО в умовах методичної служби,

Змістовий блок побудованої нами моделі уточнює складові медіакультури керівника ЗЗСО, уміщує факторно-критеріальну (кваліметричну) субмодель розвитку медіакультури керівника ЗЗСО та подає напрями розвитку медіакультури керівника ЗЗСО.

Організаційно-структурний блок моделі передбачає вплив суб'єктів на об'єкт управління: розвиток медіакультури керівника, а також умови розвитку медіакультури: створення позитивної мотивації в керівників ЗЗСО до розвитку медіакультури; організація в РМК (ІМЦ) компетентісно спрямованого навчання; Інтеграція онлайн-офлайн-дистанційного навчання в методичну роботу району щодо розвитку медіакультури керівника ЗЗСО.

Процесуально-технологічний блок моделі містить відповідну технологія управління: розвиток медіакультури керівника ЗЗСО (МКК ЗЗСО)

Визначення критеріїв та показників розвитку медіакультури керівника ЗЗСО

Розробка субмоделі розвитку медіакультури керівника ЗЗСО

Діагностика та аналіз стану розвитку медіакультури керівника.

Планування та проектування структури та змісту розвитку медіакультури керівника ЗЗСО.

Організація процесу розвитку медіакультури керівника ЗЗСО в умовах методичної служби району.

Оцінка, аналіз рівня розвитку медіакультури керівника ЗЗСО в умовах методичної служби району.

Регулювання процесу розвитку медіакультури керівника ЗЗСО в умовах методичної служби району

Результативно-корекційна складова передбачає аналіз результативності діяльності методичної служби району щодо розвитку МКК ЗЗСО та побудова коригувальної траєкторії системного та індивідуального підходу до розвитку МКК ЗЗСО в умовах методичної служби району.

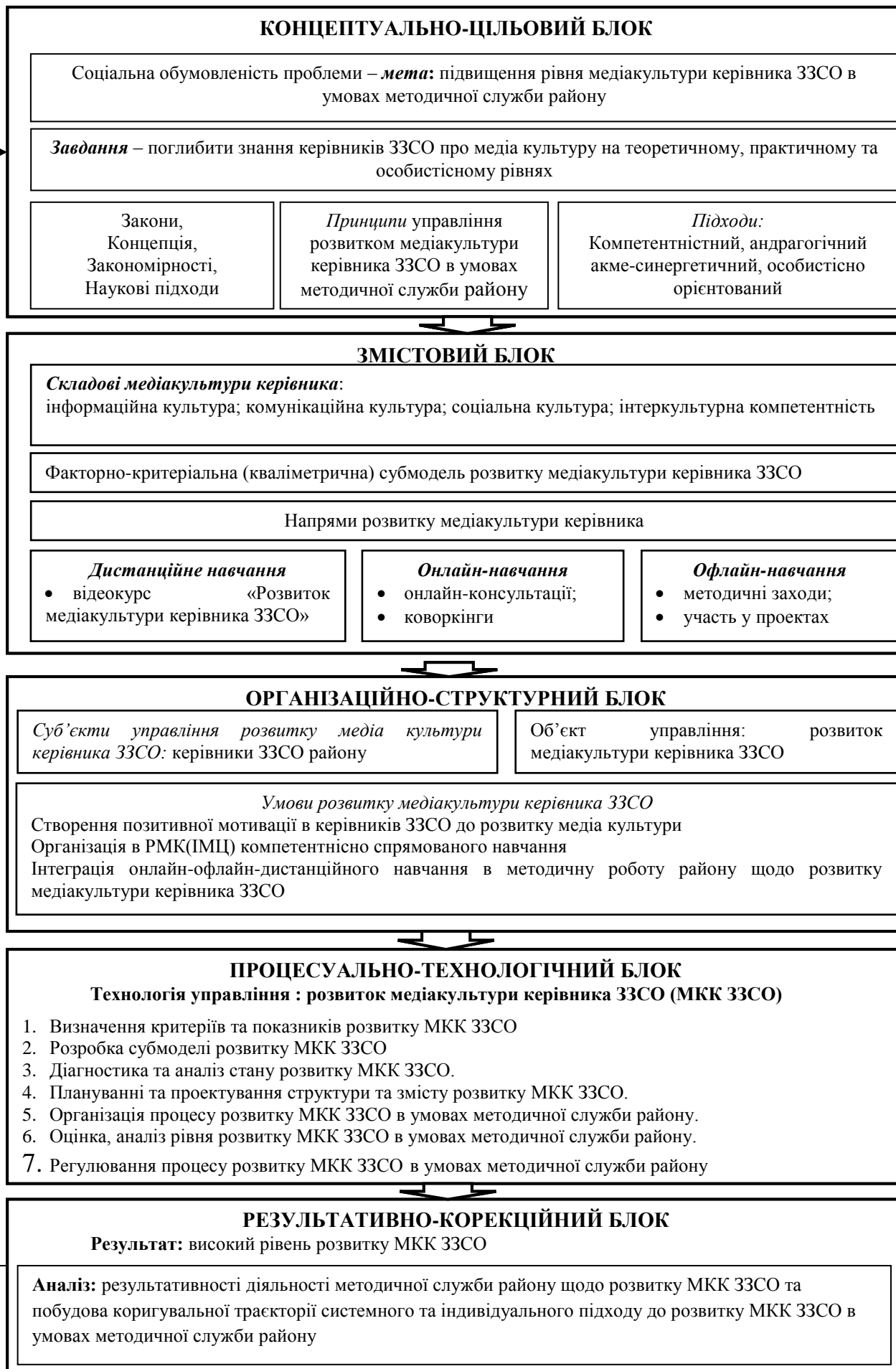
Для того, щоб успішно застосувати модель, нами розроблено науково-методичний комплекс з розвитку медіакультури керівника закладу загальної середньої освіти в умовах методичної служби району, який включає:

- комплект моніторингових матеріалів (анкета для самоаналізу рівня медіакультури керівника ЗЗСО, діагностичні картки, факторно-критеріальна (кваліметрична) субмодель визначення рівня медіакультури керівника ЗЗСО);

- розробку й запровадження відеокурсу «Медіакультура керівника закладу загальної середньої освіти: шляхи розвитку», а також його науково-методичне забезпечення;

- методичку запровадження моделі управління розвитком медіакультури керівника ЗЗСО в умовах методичної служби району, а саме: етапи здійснення:

СОЦІАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КЕРІВНИКА ЗЗСО



- формування навичок роботи з факторно-критеріальним моделюванням для створення кваліметричної субмоделі визначення рівня медіакультури керівників ЗЗСО;
- здійснення замірів рівня медіакультури керівників ЗЗСО;
- аналіз, узагальнення результатів та створення бази даних по кожному керівнику ЗЗСО й по навчальному закладу в цілому про рівень стану розвитку медіакультури керівника ЗЗСО;
- регулювання процесу розвитку медіакультури керівника ЗЗСО.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Отже, обгрунтована нами модель ґрунтується на певних закономірностях та принципах управління соціально-педагогічними системами, на підставі яких відбувається реалізація змісту управління.

Список використаних джерел

- Управлінська компетентність – запорука успішного функціонування закладу освіти.* Взято з <http://kerivnykseminar.blogspot.com>
- Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція).* Взято з https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya
- Баришполец, О. Т. (2014). *Український словник медіакультури*. Київ: Міленіум.
- Бургин, М., & Степаненко, Г. (1990). Информационный поиск и компьютерная грамотность. *Информатика и образование*, 1, 15-21
- Кириллова, Н. Б. (2006). *Медиакультура: от модерна к постмодерну*. Москва: Академический Проект.
- Кузьмінський, А. І. (2003). *Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні*. (Дис. д-р пед. наук). Черкаський держ. ун-т імені Б. Хмельницького. Черкаси.
- Лузан, Л. О. & Лузан, В. О. (2019) Медіаграмотність керівника Нової української школи як одна із складових професіоналізму управлінця. *Збірник статей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Розвиток інформаційної компетентності та медіаграмотності керівника Нової української школи в умовах післядипломної педагогічної освіти»*. Харків: Харків. академія неперервної освіти. URL: https://www.youtube.com/watch?v=edkd1AB_b90&feature=youtu.be.
- Маслов, В. І. (2009). Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтовної моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів. *Післядипломна освіта в Україні*, 2 (15), 3-10.
- Почуєва, О. О. (2013). *Моделювання в теорії управління освітніми процесами*. Взято з http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages
- Сорочан, Т. М. (2015). Професіоналізм керівника школи: експериментальна система розвитку його управлінської діяльності. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 5, 79-86.

References

- Upravlinska kompetentnist – zaporuka uspishnoho funktsionuvannia zakladu osvity [Managerial competence is the key to the successful functioning of an educational institution]*. Retrieved from <http://kerivnykseminar.blogspot.com> [in Ukrainian].
- Kontseptsiia vprovadzhenia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) [Concept of introduction of media education in Ukraine (new version)]*. Retrieved from https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya [in Ukrainian].
- Baryshpolecz, O. T. (2014). *Ukrainskyi slovnyk mediakultury [Ukrainian Dictionary of Media Culture]*. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
- Burgyn, M., & Stepanenko, G. (1990). Informatcionnyi poisk i kompiuternaia gramotnost [Information Retrieval and Computer Literacy]. *Informatika i obrazovanie [Computer Science and Education]*, 1, 15-21 [in Russian].
- Kirillova, N. B. (2006). *Mediakultura: ot moderna k postmodernu [Media Culture: From Modern to Postmodern]*. Moskva: Akademicheskii Proekt [in Russian].
- Kuzminskyi, A. I. (2003). *Teoretyko-metodolohichni zasady pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [Theoretical and methodological foundations of postgraduate pedagogical education in Ukraine]*. (D diss.). Cherkaskyi derzh. un-t imeni B. Khmelnytskoho. Cherkasy [in Ukrainian].

- Luzan, L. O. & Luzan, V. O. (2019) Mediahramotnist kerivnyka Novoi ukrainskoi shkoly yak odna iz skladovykh profesionalizmu upravlintsia [Media literacy of the head of the New Ukrainian School as one of the components of the manager's professionalism]. *Zbirnyk statei Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii «Rozvytok informatsiinoi kompetentnosti ta mediahramotnosti kerivnyka Novoi ukrainskoi shkoly v umovakh pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity» [Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Internet Conference "Development of Information Competence and Media Literacy of the Head of the New Ukrainian School in the Conditions of Postgraduate Teacher Education"]*. Kharkiv: Kharkiv. akademiia neperervnoi osvity. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=edkd1AB_b90&feature=youtu.be [in Ukrainian].
- Maslov, V. I. (2009). Kontseptualni zasady pobudovy, zmist i struktura oriantovnoi modeli funktsionalnoi kompetentnosti kerivnykiv navchalnykh zakladiv [Conceptual principles of construction, content and structure of the orientational model of functional competence of heads of educational institutions]. *Pislidyplomna osvita v Ukraini [Postgraduate education in Ukraine]*, 2 (15), 3-10 [in Ukrainian].
- Pochuieva, O. O. (2013). *Modeliuvannia v teorii upravlinnia osvitynymi protsesamy [Modeling in the theory of management of educational processes]*. Retrieved from http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages [in Ukrainian].
- Sorochan, T. M. (2015). Profesionalizm kerivnyka shkoly: eksperymentalna systema rozvytku yoho upravlinskoi diialnosti [Professionalism of the Head of School: An Experimental System for the Development of His Management Activity]. *Dyktor shkoly, litseiu, himnazii [Headmaster of the school, lyceum, gymnasium]*, 5, 79-86 [in Ukrainian].

DAVYDOVA N.

Dergachevsky District State Administration of the Kharkiv Region, Ukraine

MODEL OF MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF MEDIA CULTURE OF THE HEAD OF THE SCHOOL IN THE METHODOLOGICAL SERVICE OF THE DISTRICT

The article states that the quality of the activities of the teaching staff, the comfort and well-being of the student, the trust of the parents, the recognition and acceptance of social customers depends on the professional competence of the head of the institution of general secondary education, on what level he possesses both professional and general information; attention is drawn to the fact that mass media (MMC) play one of the leading roles in the training of the individual and become the main vector of non-formal education; functions performed by MMC in the modern educational space (informational, educational, educational, entertaining); the essence of modeling is disclosed (the main features of the modeling system are outlined), and the model of management of the development of media culture of the head of institution of general secondary education in the conditions of methodical service of the district is substantiated, which consists of conceptual-target, content, organizational-structural, procedural-technological, productive-correction blocks, which have two-way links with each other; the goal is defined as a system-based component of the given model, which is to increase the level of media culture of the head of the ZSSO in the conditions of methodical service of the district; the contents of the scientific and methodical complex on the development of media culture of the head of the institution of general secondary education in the conditions of methodical service of the district is given.

Key words: *model; system features; scientific and methodical complex on the development of media culture of the head of institution of general secondary education in the conditions of methodical service of the district*

Стаття надійшла до редакції 16.03. 2019 р.

УДК 378.011.3-051:796]:37.018.4

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183197>

ОКСАНА ДАНИСКО

ORCID ID 0000-0003-4040-562X

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У статті на основі аналізу теоретичних джерел визначено психолого-педагогічні засади організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. Проаналізовано ідеї провідних учених щодо складових змішаного навчання (навчання в аудиторії віч-на-віч, онлайн електронне навчання і самонавчання в індивідуальному темпі) як інноваційної освітньої технології, що має потужний потенціал щодо модернізації вищої освіти загалом та професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури зокрема. Розглянуто переваги змішаного навчання над традиційним (економічна ефективність; підвищення продуктивності та інтенсивності навчання; автоматизація процесів передачі контенту та контролю знань; персоналізація навчання) та проблеми, що найчастіше виникають у студентів в умовах змішаного навчання (недостатній рівень комп'ютерної грамотності в цілому, зниження мотивації внаслідок технічних труднощів; відсутність самодисципліни, проблеми налагодження співпраці у комбінованому ресурсозбагатому освітньому середовищі). Визначено та схарактеризовано ключові особливості змішаного навчання (студентоцентрованість, компетентісно зорієнтованість, інтерактивність). З'ясовано психолого-педагогічні засадничі напрями організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання (формування позитивної мотивації та пізнавального інтересу студентів; вдосконалення навичок володіння освітньо-інформаційними технологіями, розвиток умінь організувати самостійну навчальну діяльність, забезпечувати оптимальний зворотній зв'язок та взаємодію) з урахуванням принципів провідних теорій навчання – біхевіоризму, когнітивізму, констрuktивізму та коннективізму.

***Ключові слова:** професійна підготовка; майбутні вчителі фізичної культури; змішане навчання; онлайн-дидактика*

Постановка проблеми. У сучасних умовах інформатизації вища освіта набуває інноваційних векторів розвитку, що характеризуються активним упровадженням електронного навчання, застосуванням дистанційних та мережових освітніх технологій, використанням у педагогічному процесі цифрових та телекомунікаційних інформаційних засобів. Означені тенденції актуалізують пошук та імплементацію нових моделей навчання у вищій школі, що здатні модернізувати знаннєву освітню парадигму, підвищити якість навчального процесу на засадах компетентісного підходу. Провідною місією сучасного закладу вищої освіти є професійна підготовка кваліфікованих, конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, здатних до саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя. Потужним чинником таких перетворень є змішане навчання (blended learning), що має потенціал інтенсифікації процесу професійного розвитку та становлення майбутніх фахівців за рахунок ефективної організації аудиторної та самостійної роботи студентів, формування комфортного освітньо-інформаційного середовища. Водночас змішане навчання – явище відносно нове у вітчизняній педагогічній теорії і практиці, що потребує більш детального вивчення. У цьому руслі відзначимо особливу значущість визначення психолого-педагогічних особливостей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є пріоритетним напрямом сучасних педагогічних пошуків, що відображено в працях Н. Степанченко, Л. Суценко, О. Тимошенко, П. Хоменка, Б. Шияна та ін.

У сучасному науковому дискурсі, переважно зарубіжному, також широко представлено питання вивчення сутності, становлення змішаного навчання як освітнього феномену (M. Driscoll, D. Clark, D. Painter, R. Frazee, B. Кухаренко, та ін.).

Питання шляхів упровадження змішаного навчання в практику закладів вищої освіти висвітлено у працях вітчизняних (О. Спірін, Н. Рашевська, Ю. Триус, А. Фандеева та ін.) та зарубіжних учених (Ю. Капустін, М. Мохова, М. Орлова, О. Прісмотрова та ін.).

Особливості використання у вищій фізкультурній освіті інформаційно-комунікативних та дистанційних технологій представлено в дослідженнях Р. Ахметова, О. Корносенко, Т. Круцевич та ін. Водночас проблема впровадження змішаного навчання у практику підготовки майбутніх учителів фізичної культури не було предметом спеціального наукового пошуку.

Огляд наукових публікацій з теми дослідження, аналіз практики організації змішаного навчання при підготовці педагогічних кадрів дозволив виявити суперечність між потенціалом змішаного навчання та недостатньою розробленістю психолого-педагогічних особливостей його організації в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Мета дослідження – визначити психолого-педагогічні засади організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. На відміну від більшості інших інноваційних педагогічних технологій, змішане навчання у сучасному науковому дискурсі не має усталеного визначення. Полірельєфність трактування означеної дефініції відбувається у руслі цифровізації та модернізації системи освіти, створення нових педагогічних методик, позаяк змішане навчання використовує інформаційно-комунікативні технології для поєднання аудиторного та позааудиторного навчання. Як зазначає Р. Хартлі, «Незважаючи на збереження традиційного формату студент-викладач, змішане навчання змінює традиційну модель організації освітньої взаємодії, розширюючи фізичні межі аудиторії і дозволяючи студентам навчитися в будь-який час і в будь-якому місці» (Адаптовано за Hartley, 2017).

Погоджуємося з думкою О. Прісмотрової про те, що переважна більшість зарубіжних дослідників – G. Dudeney, N. Hockly, C. Graham, Ю. Капустін та ін, котрі займаються проблемою змішаного навчання, виокремлюють два його базові складники – очне, аудиторне навчання (face-to-face learning) і комп'ютерно опосередковане / онлайн / дистанційне навчання (online learning) (Прісмотрова, 2018, с. 57). Водночас провідні українські науковці В. Кухаренко, А. Стрюк, Ю. Триус (Кухаренко, 2014) розглядають змішане навчання як поєднання трьох складових: навчання в аудиторії (classroom learning), онлайн електронне навчання (live e-learning) і самонавчання в індивідуальному темпі (self-paced learning).

У той час як більшість авторів ураховують інтеграцію процесів, що відбуваються в безпосередньому та онлайн спілкуванні, Дж. Піккіано і Ч. Дзюбан зі співавторами (Picciano, Dziuban et al., 2007) виокремлюють інші варіанти змішування: поєднання педагогічних підходів (від кооперації до змагання), змішування синхронних і асинхронних технологій, комбінування форматів навчання (від індивідуальної моделі до спільної групової діяльності), інтеграцію модальностей (від моно- до мультимодальних засобів), поєднання різних курсів у межах освітньої програми (онлайн та традиційні, нормативні та варіативні); залучення різних учасників (можливість залучати студентів і/або викладачів з інших закладів освіти).

У контекст нашого дослідження видається важливим погляд М. Дрісколла на змішане навчання як комбінацію різних технологічних підходів, режимів доставки дидактичного контенту, педагогічних прийомів та стратегій навчання (Driscoll, 2002, с. 54). Дослідниця визначає навчання як «перманентну зміну людської діяльності або потенціалу продуктивності <...> що має виникати в результаті досвіду та взаємодії студента зі світом» (Driscoll, 2000, с. 11), а сучасні інформаційно-комунікативні освітні технології мають забезпечувати процес розвитку міжособистісного спілкування суб'єктів едукативного процесу і одночасно корелювати з реальними професійними завданнями й результатами навчання в межах освітньої програми.

На сьогодні достатньою мірою визначено та схарактеризовано переваги змішаного навчання над традиційним: економічна ефективність; підвищення продуктивності та інтенсивності навчання; автоматизація процесів передачі контенту та контролю знань; персоналізація навчання. Це, своєю чергою, дозволяє студентам планувати та організувати процес самоосвіти, варіювати зміст навчання в залежності від індивідуальних потреб та інтересів; отримувати доступ до відкритих джерел інформації, комунікувати на відстані за допомогою сучасних цифрових і телекомунікаційних засобів. Водночас науковці виокремлюють проблеми, що найчастіше виникають у студентів в умовах змішаного навчання: недостатній рівень комп'ютерної грамотності в цілому, зниження мотивації внаслідок технічних труднощів (Азіатцева, 2014, с. 51); відсутність самодисципліни, проблеми налагодження співпраці у комбінованому освітньому середовищі (Фандеева, 2017).

Для того, щоб визначити особливості навчання та професійного розвитку майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання, необхідно з'ясувати сучасні вимоги до організації навчального процесу у закладах вищої освіти та узагальнити характеристики комбінованого ресурсозбагаченого освітнього середовища.

Під комбінованим ресурсозбагаченим освітнім середовищем (а саме таким є освітній простір змішаного навчання, що поєднує кілька складників) ми розуміємо багаторівневу систему впливів та умов квазіпрофесійного, навчально-професійного та особистісно-професійно розвитку й самовдосконалення студентів засобами програмно-методичних, інформаційно-комунікативних і комп'ютерно-орієнтованих технологій. Дане визначення охоплює різні аспекти, що в онлайн-дидактиці асоціюються з відомими теоріями, які найчастіше використовуються у створенні освітнього простору – біхевіоризмом, когнітивізмом, конструктивізмом та коннективізмом. Усі вони пояснюють процес навчання як тривалий стан (емоційний, психічний, фізіологічний), що виникає і змінюється в результаті набуття досвіду та взаємодії з новими смислами або з іншими людьми.

Отже, першим фокусом дослідження має бути узагальнення базових умов створення сприятливого середовища навчання у закладах вищої освіти навчальних закладах. На нашу думку, такими умовами є: постійна взаємодія між слухачами і викладачами, співпраця між студентами, активне навчання; можливість опрацювання та засвоєння матеріалу у зручному темпі, швидкий зворотний зв'язок, створення ситуації успіху, розвиток індивідуальних здібностей студентів. Наведені положення повною мірою корелюються з концептуальними підходами щодо сутності й характеристик змішаного навчання, мета якого – забезпечити індивідуальну траєкторію розвитку кожного студента на засадах індивідуалізації та диференціації.

Другим об'єктивом для аналізу є врахування контингенту студентів. Оскільки навчальна взаємодія відбувається у закладі вищої освіти, з особами, що здійснили професійне самовизначення, її організація певною мірою має враховувати специфіку навчання дорослих людей. Вітчизняна дослідниця О. Пашко виокремила такі засадничі умови, що, на нашу думку, можуть бути застосовані у змішаному навчанні студентів: 1) релевантність вимог освітньої програми навчальним потребам учасників навчального процесу; 2) урахування наявного і вдосконалення практичного досвіду студентів; 3) партнерський простір замість директивних і однонаправлених стосунків; 4) дотримання ефективної комунікативної культури (Пашко, 2013, с. 29). Сюди також відносимо

практикоорієнтованість освітнього процесу, його професійну спрямованість; самостійність та відповідальність студентів за навчання.

Третім важливим аспектом, що акцентує увагу на особливостях змішаного навчання та онлайн-дидактики, є забезпечення різних форм так званої присутності (педагогічної, соціальної, когнітивної) суб'єктів освітнього процесу (Garrison, Anderson, & Archer, 2000), обмін життєвим і професійним досвідом з метою досягнення якісного викладання і навчання в умовах комп'ютерно опосередкованої взаємодії.

Отже, важливими характеристиками змішаного освітнього середовища закладу вищої освіти є спрямованість на студента, формування в нього фахово значущої системи знань, умінь і навичок, відповідальності за результати освіти, самоосвіти та саморозвитку, партнерська взаємодія з іншими суб'єктами едукативного процесу. Таким чином, змішане навчання має бути студентоцентрованим, компетентнісно зорієнтованим та інтерактивним. Розглянемо більш детально означені особливості у контексті професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Щоб змішане освітнє середовище відповідало першій умові – студентоцентрованості – адміністрація та викладачі закладу вищої освіти мають зосереджувати увагу на цілях, потребах, здібностях та інтересах кожного студента і добирати відповідні інструменти навчальної взаємодії з метою формування у майбутніх фахівців пізнавальної мотивації, розуміння цілей навчання і професійного розвитку та способи їх досягнення.

Вітчизняний дослідник Ю. Курнишев наголошує, що потужним мотиваційним фактором розвитку та саморозвитку вчителя фізичної культури є успіхи у формуванні педагогічної і спортивної майстерності, які проявляються у здатності майбутнього вчителя до професійно ефективного орієнтування і конструктивної перебудови способів діяльності й самовдосконалення (Курнишев, 2016, с. 10). З огляду на вищезазначене, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання має базуватися на методичній моделі ARCS підвищення мотивації студентів, запропонованій американським дослідником Дж. Келлером (*Мотивація в дистанційному освітньому процесі*, 2013). На думку вченого, спочатку необхідно привернути увагу студентів (Attention), переконати їх у важливості навчання (Relevance), підтримати впевненість у власних силах (Confidence) і в такий спосіб досягти задоволеності процесом навчання (Satisfaction). Означена концепція базується переважно на біхевіористській теорії пізнання, що пропонує педагогічну регуляцію поведінки студента в освітньому середовищі на основі вироблення та підкріплення позитивного ставлення до процесу здобуття знань, що сприяє підвищенню пізнавальної активності.

Наш практичний досвід засвідчує, що підвищенню академічної мотивації та зосередженню уваги студента до навчального змішаного курсу сприяють: інтерактивний контент (мультимедійні презентації, електронні підручники, відео-та флеш-анімація, візуалізація, елементи гейміфікації, формувальне оцінювання); доступність та зрозумілість різноманітних завдань; наявність чітких інструкцій та зразків щодо використання електронних сервісів та інструментів навчання; відповідний стиль спілкування з урахуванням потреб та специфіки аудиторії. Водночас зміст навчального курсу має становити практичну цінність для студентів, чому сприяє постановка чітких навчальних цілей на початку навчання; використання актуальних прикладів, реальних кейсів; забезпечення контекстуального зв'язку дидактичного матеріалу з подальшою професійною діяльністю та реалізація теоретичних положень на практиці; демонстрація прикладів взаємозв'язку успішної навчальної діяльності з подальшим професійним зростанням. Також студентам важливо знати критерії оцінювання та рівень вимог, щоб розуміти наскільки вони просунулись у процесі вивчення дисципліни, яких цілей змогли досягти, які завдання професійного розвитку реалізовано, які уміння та навички сформовано, а які потребують подальшого розвитку. Для цього важливо забезпечувати студентам можливість визначати та обирати індивідуальний темп і модальність опрацювання матеріалу, стратегії його засвоєння, а також відстежувати власний прогрес, чому сприяють електронні (цифрові, хмарні, програмні тощо) засоби організації та управління курсом. Своєю чергою, можливість самоконтролю сприяє формуванню відповідального ставлення студента до процесу навчання, а наявність підтримки з боку викладача додає студентам впевненості у власних силах, у здатності досягти запланованих освітньо-професійною програмою результатів. Разом все вищезазначене забезпечує створення ситуації успіху та задоволеності майбутніми вчителями фізичної культури процесом навчання, сприяє підвищенню якості освітнього процесу.

Для того, щоб змішане навчання відповідало другій умові і було компетентнісно зорієнтованим, важливо змістити акцент з накопичування нормативно визначеної сукупності теоретичних знань на формування й розвиток у студентів умінь і навичок їх практичного застосування.

За словами Ю. Танасійчук, професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури є складною багаторівневою і багатокомпонентною системою, що спрямована на здобуття й розвиток достатнього для продуктивної професійної діяльності рівня компетентності у процесі навчання та в подальшій практичній діяльності (Танасійчук). З вищезазначеного логічно зробити висновок, що базовим критерієм професійної підготовки є здатність майбутнього вчителя фізичної культури ефективно здійснювати діяльність за фахом. Це, своєю чергою, передбачає практичне удосконалення спортивно-педагогічної майстерності під керівництвом викладача. Отже, в умовах змішаного навчання необхідно враховувати механізми, за допомогою яких традиційне та електронне навчання можуть бути ефективно інтегровані з метою оптимального розвитку академічних, універсальних та професійних компетентностей студентів. На нашу думку, електронний компонент доцільно використовувати в якості базового засобу на таких рівнях мислення (за таксономією Б. Блума): «запам'ятовування і відтворення», «розуміння інформації», «аналіз», «синтез» (позаудиторна самостійна робота з інтернет-ресурсами; самостійне вивчення окремих тем чи розділів курсу), тоді як на практичних етапах, де засвоєння матеріалу передбачається на рівнях «застосування» та «створення / оцінювання» (самостійна пізнавальна діяльність під час аудиторних занять; практична робота під керівництвом викладача) – в якості допоміжного. Важливо також сформувати в студентів навички практичної роботи з електронним контентом та сервісами, а для цього необхідно

спочатку використовувати електронні ресурси в якості предмету навчальної діяльності, а згодом – як засіб вирішення навчальних та професійних завдань. Це, зі свого боку, вимагає від викладача вміння здійснювати проектування, реалізацію єдності репродуктивної (відтворювальної) і творчої діяльності, забезпечувати корельованість навчальної й дослідницької активності.

Американський дослідник Д. Мерріл обґрунтував вимоги щодо реалізації педагогічного дизайну змішаного навчання на засадах компетентнісного підходу, які, на нашу думку, цілком правомірно застосовувати у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: 1) навчання має здійснюватися не на рівні заучування конкретних фактів, дій і операцій, а в процесі розв'язання реальних проблем або практичних завдань; 2) в якості основи для нового досвіду необхідно використовувати наявні знання, уміння й навички з урахуванням найближчої перспективи пізнавального й соціального розвитку студента; 3) навчання не повинне обмежуватися інформацією щодо предмету вивчення, а має демонструвати конкретні процеси, передбачати виконання практичних процедур, моделювання професійної діяльності та містити інструкції щодо їх реалізації; 4) навчання є ефективним, якщо студенти використовують набуті знання та навички для вирішення проблем, виявляють помилки або передбачають їх можливі наслідки; 5) результатом навчання має стати здатність студента до інтеріоризації нових знань та/або до їх використання у змінних умовах (Адаптовано за Наумов, 2019).

Означені положення цілком корелюються з положеннями теорії когнітивізму, яка, на думку В. Кухаренка, розглядає навчання як внутрішній процес, і втілюється в технологіях поетапного формування дій, проблемного та особистісно-орієнтованого навчання (Кухаренко, 2017). У результаті такого навчання відбуваються якісні зміни в структурі особистості майбутнього вчителя фізичної культури, що характеризують його здатність здійснювати подальшу соціально значущу професійну діяльність.

Інтерактивність змішаного навчання реалізується за рахунок багаторівневості, гнучкості та діалогічності освітньої взаємодії в умовах комбінованого ресурсозбагаченого середовища. Становлення цифрової педагогіки актуалізує значимість таких теорій навчання, як соціальний конструктивізм та коннективізм, що взаємопов'язані між собою. Відповідно до концептуальних положень соціального конструктивізму, навчання є процесом і результатом взаємодії людини та її соціального оточення. Роль викладача при цьому полягає в організації концептуальних інформаційних кластерів, взаємодія з якими допомагає студентам конструювати, створювати персоніфіковану систему особистісно та професійно значущих знань. Досягається це за допомогою забезпечення умов, коли студенти можуть створювати, винаходити і досліджувати нові та особисті способи використання набутих знань або умінь як в навчальній аудиторії, так і поза її межами, онлайн; можливості публічно (в тому числі і на практиці) демонструвати свої нові знання чи вміння, обґрунтовувати власну думку в групових дискусіях.

Згідно з концепцією коннективізму, що стає провідною у цифрову епоху, навчання розглядається як інтеракція, у процесі якої люди та спільноти обмінюються ідеями і вдосконалюють їх завдяки відкритим інформаційним мережам. Змішане навчання, таким чином, розглядається як взаємодія між студентом і його навколишнім середовищем, де комп'ютер та інтернет-ресурси виступають в ролі засобів передачі та здобуття знань. Отже, в технологічному аспекті йдеться про розвивальне навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Дж. Сіменс виокремив такі принципи коннективістського навчання: 1) навчання як процес здобуття знань базується на різноманітності поглядів та наукових підходів; 2) людина (викладач) – не єдине джерело знань, відтак навчання – це процес використання спеціалізованих комп'ютерних та інформаційних ресурсів; 3) усвідомлення того, що буде потрібним в найближчій перспективі, є більш важливим, ніж те, що вивчається в даний час; 4) сформована система цінностей та переконань, уміння комунікувати сприяють навчанню; 5) здатність бачити зв'язки між ідеями та концепціями є базовою навичкою людини нового тисячоліття; 6) ключове завдання освіти – формування актуальних знань, що постійно оновлюються, та здатності розпізнавати і пристосовуватися до змін шаблонів; 7) процес прийняття рішень також є частиною навчального процесу – уміння знаходити потрібну інформацію є більш важливішим, ніж механічне заучування теоретичних положень (Siemens, 2004). Таким чином, з метою забезпечення інтерактивності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання важливо сприяти міжособистісному обміну знаннями та навчальної і соціальної колаборації; заохочувати студентів до проблемно-пошукової діяльності, спонукати їх до конкуренції у досягненні цілей, активно обмінюватися знаннями та досвідом з іншими людьми за допомогою сучасних інформаційних технологій і відкритих освітніх ресурсів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури характеризується формуванням метапредметних, загальнопедагогічних знань, а також спеціальних фахових умінь і навичок. Особливої ваги в умовах інформатизації набуває організація комбінованого ресурсозбагаченого освітнього простору, використання новітніх технологій, персоналізація та диференціація, продуктивна професійна взаємодія. Змішане навчання як інноваційна технологія, що поєднує електронний та традиційний складники, дозволяє забезпечити реалізацію означених положень, підвищити ефективність освітнього процесу, зробити його більш привабливим на виклики часу, оскільки воно є студентоцентричним, компетентісно зорієнтованим та інтерактивним. Відтак дидактика змішаного навчання передбачає врахування таких психолого-педагогічних засадничих напрямів організації освітнього процесу: розвиток мотивації та пізнавального інтересу студентів; вдосконалення навичок володіння освітньо-інформаційними технологіями, формування вмінь організувати самостійну навчальну діяльність, забезпечувати оптимальний зворотній зв'язок та взаємодію.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні концептуальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання.

Список використаних джерел

- Азиатцева, Т. В., & Кудинов, В. А. (2014). Фактор информационно-коммуникационной компетенции и связанные с ним проблемы смешанного обучения. *Вопросы кибербезопасности*, 5 (8), 50–51. Взято с http://cyberrus.com/wp-content/uploads/2015/02/vkb_08_09.pdf.
- Курнишев, Ю. А. (2016). Організаційний аспект мотивації саморозвитку майбутнього сучасного вчителя фізичної культури. *Theory and methods of educational management*, 1, 1–14. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2016_1_10.
- Кухаренко, В. (2017). *Основні теорії навчання. Змішане навчання*. Взято з <http://dl.khpi.edu.ua/mod/book/view.php?id=12448&chapterid=1876>.
- Кухаренко, В. М. (2014). *Змішане навчання. Вебінар. «Intel-змішани»*. Взято з <http://vladimirkukharen.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>.
- Мотивация в дистанционном образовании. Часть первая. Модель Келлера* (2013). Взято с <http://bakalavr-magistr.ru/news/188>.
- Наумов, В. (2019). *Принципы педагогического дизайна*. Взято с https://vnaumov.blogspot.com/2019/02/blog-post_27.html?fbclid=IwAR3.
- Пашко, О. (2013). *Навчання дорослих: виклики, специфіка, інтерактивні методи. Український досвід в регіональному економічному розвитку*. Львів: Галицька видавнича спілка.
- Присмотрова, О. С. (2018). *Формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов лингвистического вуза* (Дис. канд. пед. наук). Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород.
- Танасійчук Ю. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти. Взято з https://ffv.udpu.edu.ua/?page_id=4819.
- Фандеева, А. Є. (2017). Змішане навчання як технологія змін і трансформації. *Народна освіта: електронне фахове видання*, 2 (32). Взято з https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4544.
- Chickering, A. W., & Gamson, A. F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education*. Racine, WI: The Johnson Foundation, Inc. Wingspread.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Driscoll, M. (2002) Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 3 (3), 54.
- Garrison, D. R., & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching-learning: A framework for adult and higher education*. Oxford, UK: Pergamon.
- Graham, C.R. (2005). *Blended learning system: Definition, current trends and future direction*. In: Bonk, C.J., Graham, C.R. (eds.) *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, pp.3-21. Pfeiffer, San Francisco
- Hartley, R. (2017, October) The impact of blended learning. Retrieved from <https://edtechnology.co.uk/Article/the-impact-of-blended-learning>.
- Picciano, A. G., & Dziuban, C. D. (Eds.) (2007). *Blended learning: Research perspectives*, Sloan Consortium, Needham, MA.
- Siemens, G. (2004, December, 12). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20180803131659/http://www.elearnspace.org:80/Articles/connectivism.htm>.

References

- Aziattseva, T. V., Kudinov, V. A. (2014). Faktor informatcionno-kommunikatcionnoi kompetentcii i sviazannye s nim problemy smeshannogo obucheniiia [The factor of information and communication competence and related problems of blended learning]. *Voprosy kiberbezopasnosti [Cybersecurity issues]*, 5 (8), 50–51. Retrieved from http://cyberrus.com/wp-content/uploads/2015/02/vkb_08_09.pdf [in Russian].
- Chickering, A. W., & Gamson, A. F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education*. Racine, WI: The Johnson Foundation, Inc. Wingspread.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Driscoll, M. (2002) Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 3 (3), 54.
- Fandeeva, A. Ye. (2017). Zmishane navchannia yak tekhnolohiia zmin i transformatsii [Blended learning as technology of changes and transformation]. *Narodna osvita: elektronne fakhove vydannia [Public education: electronic professional publication]*, 2 (32). Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4544 [in Ukrainian].
- Garrison, D. R., & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching-learning: A framework for adult and higher education*. Oxford, UK: Pergamon.
- Graham, C.R. (2005). *Blended learning system: Definition, current trends and future direction*. In: Bonk, C.J., Graham, C.R. (eds.) *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, pp.3-21. Pfeiffer, San Francisco.

- Hartley, R. (2017, October 18) *The impact of blended learning*. Retrieved from <https://edtechnology.co.uk/Article/the-impact-of-blended-learning/>
- Kukhareno, V. (2017). *Osnovni teorii navchannia. Zmishane navchannia [Basic learning theories. Blended learning]*. Retrieved from <http://dl.khpi.edu.ua/mod/book/view.php?id=12448&chapterid=1876> [in Ukrainian].
- Kukhareno, V. M. (2014). *Zmishane navchannia. Vebinar. «Intel-zmishani» [Blended Learning. Webinar «Intel-Blended»]*. Retrieved from <http://vladimirkukharen.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended> [in Ukrainian].
- Kurnishev, Yu. A. (2016). Orhanizatsiyni aspekt motyvatsii samorozvytku maibutnoho suchasnoho vchytelia fizychnoi kultury [Organizational aspect of self-development motivation of future modern physical education teacher]. *Theory and methods of educational management*, 1, 1–14. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2016_1_10 [in Ukrainian].
- Motivatciia v distancionnom obrazovanii. Chast pervaia. Model Kellera [Motivation in distance education. Part first. Model of Keller]* (2013). Retrieved from <http://bakalavr-magistr.ru/news/188> [in Russian].
- Naumov, V. (2019) *Printsipy pedagogicheskogo dizaina [Principles of pedagogical design]*. Retrieved from https://vnaumov.blogspot.com/2019/02/blog-post_27.html?fbclid=IwAR3 [in Russian].
- Pashko, O. (2013) *Navchannia doroslykh: vyklyky, spetsyfika, interaktyvni metody. Ukrainskyi dosvid v rehionalnomu ekonomichnomu rozvytku [Adult teaching: calls, specificity, interactive methods. Ukrainian experience in regional economic development]*. Lviv: Halytska vydavnycha spilka [in Ukrainian].
- Picciano, A. G., & Dziuban, C. D. (Eds.) (2007), *Blended learning: Research perspectives*, Sloan Consortium, Needham, MA.
- Prismotrova, O. S (2018). *Formirovanie professionalno orientirovannoi inoazychnoi komunikativnoi kompetentcii magistrantov nelingvisticheskogo vuza [Formation of professionally oriented foreign communicative competence of Master's degree students of unlinguistic higher educational institution]* (D diss.). Nizhnii. gos. lingvist. un-t im. N.A. Dobrolyubova, Nizhnii Novgorod [in Russian].
- Siemens, G. (2004, December, 12) *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20180803131659/http://www.elearnspace.org:80/Articles/connectivism.htm>
- Tanasiichuk, Yu. *Professional training of future teachers of physical culture in institutions of higher education* Retrieved from https://ffv.udpu.edu.ua/?page_id=4819 [in Ukrainian].

DANYSKO O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN CONDITIONS OF BLENDED LEARNING

In the article on the basis of theoretical sources' analysis the psychological and pedagogical principles of future physical culture teachers' professional training organization in conditions of blended learning are defined. The ideas of leading scientists concerning the blended learning constituents (training in classroom face-to-face, online e-learning and self-training in individual rate) are analysed as innovative educational technology that has powerful potential in relation to modernisation of higher education in whole and future physical culture teachers' professional training in particular.

Advantages of blended learning above traditional (economic efficiency; increase of productivity and intensity of studies; automation of processes of content transmission and knowledge level control; personalization of education) and problems that mostly arise up for students in conditions of blended learning (insufficient level of computer literacy in whole, motivation decrease as a result of technical difficulties; absence of self-discipline, problem of collaboration establishment in combined resourceful educational environment) are considered.

It is marked that future physical culture teachers' professional training is characterized by formation of metadisciplinary, general pedagogical knowledge, and also special professional abilities and skills. Therefore, in conditions of informatization the main point is the organization of combined resourceful educational environment, use of the newest technologies, personalization and differentiation, productive professional cooperation. The main characteristics of blended learning are defined: it must be student-centered, based on competence approach, oriented on formation of professional knowledge, abilities and skills of future physical culture teachers in the process of serious integration of online and offline constituents on principles of active cooperation, collaboration and co-creation.

Psychological and pedagogical fundamental directions of future physical culture teachers' professional training are found out in conditions of blended learning (positive motivation and cognitive students' interest formation; perfection of skills of possessing educational-informative technologies, development of abilities to organize independent educational activity, provision of optimal feed-back and cooperation) taking into account the principles of leading educational theories – behaviourism, cognitivism, constructivism and connectivism.

Key words: professional training; future physical culture teachers; blended learning, online-didactics

Стаття надійшла до редакції 20.01.2019 р.

УДК 373.5.015.31:502/504]:005.963.3
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183203>

ЕДУАРД ЄВТУШЕНКО

Криворізький державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО БІОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ЕКСКУРСІЇ

Розвиток пізнавального інтересу в процесі науково-дослідницької діяльності вимагає пошуку нових підходів до удосконалення її змісту, форм, методів, засобів, спрямованих на реалізацію принципу активності в учінні, який має визначальне значення в сучасних умовах, оскільки дозволяє не тільки програмувати результат навчання, розвитку й виховання школярів, але й формувати ставлення учнів до власне пізнавальної діяльності.

Здійснення науково-дослідної діяльності старшокласниками підвищує рівень пізнавального інтересу до загальної біології. Розроблена автором програма факультативу «Екологія угруповань» та тематична екскурсія «Природа угруповань» дозволяє визначити і реалізувати завдання підвищення рівня пізнавального інтересу в процесі науково-дослідницької діяльності учнів 11 класів. Важливим складником цього процесу є використання методик геоботанічного дослідження рослинності та виконання науково-дослідницьких завдань під час проведення екологічної екскурсії на степовий курган. Виконання таких завдань дозволить розширити пізнавальні властивості учнів і їхній інформаційний рівень, підтримувати інтерес до отримання нових знань, підвищити ефективність сприйняття інформації за рахунок індивідуального темпу роботи, розвинути індивідуальний інтерес до предмета, створити умови для розвитку абстрактного мислення, самостійної роботи учня з отриманим у процесі науково-дослідницької діяльності матеріалом.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність; пізнавальний інтерес; екологічна екскурсія

Проблема розвитку пізнавального інтересу вимагає пошуку шляхів до подальшого удосконалення змісту, форм, методів, засобів науково-дослідницької діяльності, спрямованих на реалізацію принципу активності в учінні, який має визначальне значення в сучасних умовах; адже від якості учіння залежить не тільки результат навчання, розвитку й виховання школярів, але й формування ставлення учнів до власне пізнавальної діяльності.

Спостереження за роботою вчителів біології, аналіз результатів самостійної роботи учнів із загальної біології показали, що пізнавальна активність більшості учнів знаходиться на репродуктивному рівні. Один із шляхів позитивної зміни ситуації, що склалася нині, бачиться в удосконаленні форм та методів навчальної і позанавчальної роботи зі школярами, надання їй дослідницького сенсу. Така робота повинна надавати науково-дослідницькій діяльності учнів творчого, дослідницького спрямування, що приваблює їх, приносить задоволення, а також викликає бажання працювати, відшукувати нові знання.

Становлення в учнів старших класів пізнавального інтересу до біології сприятиме розвитку дослідницьких навичок, розвитку спостережливості у вивченні явищ природи, закріпленню набутих знань. Важливу роль тут відіграють екологічні екскурсії, які дають можливість в конкретних умовах науково-дослідницької діяльності спостерігати результати впливу антропогенних факторів на природу і встановлювати зв'язок між вивченим теоретичним матеріалом і місцевими проблемами довкілля.

Теоретичні основи розвитку пізнавальної активності школярів як однієї з основних передумов успішного навчання розробляли відомі вітчизняні вчені З. А. Абасова (1989), В. К. Буряк & Л. В. Кондрашова (1995), Ю. К. Бабанський (1988), Т. І. Шамова (1982), Г. І. Щукіна (1972) та інші. Проте, як свідчить практика, сьогодення вимагає нових підходів до цієї проблеми, що враховували б специфіку сучасного освітнього середовища, вимоги сьогодення і майбутнього, дозволяли узгодити наявний досвід із можливостями педагогічного процесу в сучасному ЗСО.

У цьому контексті проблема розвитку пізнавального інтересу учнів до біології в процесі науково-дослідницької діяльності під час проведення екскурсії з використанням геоботанічних методів є достатньо актуальною, адже сприятиме формуванню інтересу до пізнання, спонукатиме до творчого пошуку, вимагатиме нестандартних знань та вмінь учнів. Тож **мета** нашого дослідження – виявити ефективні методи та прийоми розвитку пізнавального інтересу до біології в процесі науково-дослідницької діяльності засобами геоботанічних досліджень степових курганів. Завдання, що постають на цьому шляху, передбачають, зокрема, з'ясування можливостей науково-дослідницької діяльності у підвищенні пізнавального інтересу до загальної біології в учнів 11-х класів у процесі геоботанічного дослідження рослинності степового кургану під час екскурсії.

Пізнавальна діяльність людини являє собою досить складний процес взаємодії зовнішніх і внутрішніх впливів і завжди пов'язана з яким-небудь об'єктом, завданням, завжди цілеспрямована, – у першу чергу, на ті об'єкти і явища, які мають життєве значення й цікаві для особистості.

На думку О. М. Гринько (1998, с. 72-75), до структури пізнавальної діяльності входять пізнавальна потреба, пізнавальний інтерес, а також потреби у самовираженні особистості, самовдосконаленні, як і загальна спрямованість особистості на навчання, що забезпечується конкретними мотивами навчальної діяльності.

Пізнавальний інтерес – вибіркова спрямованість особистості на предмети і явища навколишньої дійсності, що характеризується постійним прагненням до пізнання. Він детермінований мотивами діяльності і характеризується параметрами стійкості, локалізації та усвідомленості (Абасова, 1989, с. 40-43; Степанов, & Фіцула, 2003).

Систематично зміцнюючись і розвиваючись, пізнавальний інтерес позитивно впливає не тільки на процес і результат діяльності, але і на перебіг психічних процесів – мислення, уяви, пам'яті. Активізація пізнавальної діяльності без розвитку пізнавального інтересу неможлива, тому в процесі навчання необхідно систематично збуджувати, розвивати і зміцнювати пізнавальний інтерес і як важливий мотив навчання, і як стійку рису особистості (Богоявленская, 1983; Лозовая, & Троцко, 1989, с. 25).

У контексті освітньої діяльності пізнавальний інтерес виступає, насамперед, як інтерес до навчальної діяльності, до отримання знань, до науки. Він спрямований не тільки на процес пізнання, але і на його результат, а це завжди пов'язано з прагненням до мети, з реалізацією її, подоланням труднощів, з вольовою напругою і зусиллям. Тож пізнавальний інтерес тісно пов'язаний із вольовими процесами, що сприяють організації, перебігу і завершенню діяльності.

Цілком закономірно, що проблема пізнавального інтересу в навчанні здавна привертала увагу дидактів. У найрізноманітніших трактуваннях проблеми в класичній педагогіці головну функцію його всі бачили в тім, щоб наблизити учня до навчання, заохотити, «зачепити» так, щоб навчання для учня стало бажаним, потребою, без задоволення якої немислимо його благополучне формування як особистості (Волкова, 2001, с. 113-115; Бабанский, 1988, с. 171-172).

Пізнавальний інтерес потрібно визнавати одним із найзначущіших факторів навчального процесу, що, безперечно, впливає як на створення світлої й радісної атмосфери навчання, так і на його ефективність. Саме він лежить в основі науково-дослідницької діяльності учнів, і водночас поглиблюється її засобами, набуває конструктивного змісту, сприяє формуванню свідомого ставлення до дійсності, явищ її динаміки і трансформації. За наявності пізнавальних інтересів навчання стає особистісно близькою, життєво важливою діяльністю, у якій сам школяр зацікавлений.

Методика вивчення й формування пізнавальних інтересів учнів – питання, рівною мірою актуальне як для дослідження окресленої теоретичної проблеми, так і для практики навчання й виховання. До методів дослідження пізнавального інтересу учнів підійдемо, насамперед, із позицій загальних засад виховання, у фарватері якої виявляються найважливіші тенденції формування й розвитку будь-якої властивості особистості.

Процес формування пізнавального інтересу відбувається в діяльності, структура якої (її завдання, зміст, способи й мотиви) становлять об'єктивну основу його розвитку.

Ефективність діяльності щодо формування пізнавального інтересу підлітків залежить від педагогічно правильної її організації, використання її об'єктивних умов і внутрішніх можливостей особистості учня. До останніх належать потреби, система цілей і завдань особистості, її позиції, на основі чого виникають складні ставлення до предметного світу й до інших людей, зростає рівень загального розумового розвитку, виникають орієнтири для самостійного пізнання оточуючої дійсності.

До сфери пізнавального інтересу включаються не тільки знання, що здобуваються школярами, але й сам процес здобуття знань, процес навчання в цілому, що дозволяє оволодівати все новими необхідними способами пізнання й сприяє постійному поступальному руху школяра.

Пізнавальний інтерес являє собою сплав найважливіших для розвитку особистості психічних процесів. У інтелектуальній діяльності, що відбувається під впливом пізнавальних інтересів, проявляється:

- активний пошук;
- здогад;
- дослідницький пошук;
- готовність до рішення завдання.

Важливою особливістю пізнавального інтересу є також і те, що центром його здатне стати таке пізнавальне завдання, яке вимагає від людини активної пошукової або творчої роботи, а не елементарного орієнтування на новизну й несподіванку.

Усвідомлення пізнавальних інтересів учнів дозволяє їм віддавати перевагу навчальним завданням більш складного характеру, до чого вони прагнуть при вільному виборі, в природній і експериментальній ситуаціях, що, безперечно, може бути реалізоване в процесі науково-дослідницької діяльності в процесі навчання загальної біології.

Згідно з шкільною програмою з біології для 11-го класу (2016) доцільним є створення факультативу «Екологія угруповань» із наведеним нижче тематичним планом (див. табл. 1). Навчальні екскурсії є його органічним складником.

Так, у межах програми факультативу «Екологія угруповань» нами розроблена тематична екскурсія «Природа угруповань» з елементами науково-дослідницької діяльності у вигляді різноманітних завдань. Проведення геоботанічних досліджень рослинності степового кургану учнями, як складника науково-дослідницької діяльності під час екскурсії, дозволяє визначити зміну рівня пізнавального інтересу в ході науково-дослідницької діяльності.

Основу науково-дослідницької діяльності складають опрацьовані методики вивчення фітоценозів, такі як: визначення кількісного співвідношення видів, флористичного складу фітоценозів, його структурного почленування, вивчення та аналіз рослинного покриву місцевості.

Для самостійного виконання науково-дослідницьких завдань, а також для перенесення спорядження учні поділяються на невеликі групи по 3-4 особи. Науково-дослідницькі завдання для самостійної роботи учнів готуються на картках. Кожна група отримує картку з двома завданнями, що передбачають вивчення різних об'єктів, найчастіше рослинних і тваринних, та окремих явищ.

Таблиця 1

Тематичний план факультативу «Екологія угруповань» (11-й клас; 34 години)

№ п/п	Тема	Кількість годин	Лекції	Практичні заняття	Експерсії
1	Природа угруповань	5	2	1	2
2	Властивості угруповань	7	2	3	2
3	Учення про консорції	2	1	1	2
4	Трофічні зв'язки та рівні	7	2	3	2
5	Потік енергії трофічними ланцюгами	3	1	2	2
6	Екологічні піраміди	7	1	4	2
7	Екологічна ніша	2	2	2	2

Зміст карток із завданнями:

Поділити курган на 4 ділянки (північ, південь, захід, схід).

Визначити на кожній з ділянок домінуючі рослини.

Провести підрахунок середнього значення та питомої кількості домінуючих рослин на 1 м² на кожній ділянці.

Виміряти висоти домінуючих рослин на кожній ділянці та визначити середні величини.

Зібрати зразки рослин для гербарію.

Сфотографувати кожен ділянку та рослини.

У підсумку, зібрані матеріали і результати спостережень, проведених усіма учнями, дозволять встановити загальні закономірності існування та видовий склад рослинності степового кургану; зробити висновок про різноманітність рослинності степового кургану. Результати роботи кожної групи були представлені нею в контексті загальної експерсії, яку розпочав педагог і яку мали завершити учні на основі зібраних ними даних.

Науково-дослідницька діяльність під час проведення експерсії за розробленим змістом та планом з учнями 11 класів Христорофівської ЗОШ Дніпропетровської області дозволила підвищити рівень їхнього пізнавального інтересу як стосовно власне біологічної та екологічної інформації, що здобувалася дедуктивним та індуктивним шляхом, так і стосовно географії, історії рідного краю тощо. Було констатовано, що застосування експерсій у процесі навчання загальної біології з використанням науково-дослідницьких завдань дозволяє:

- розширювати пізнавальні властивості учнів і їхній інформаційний рівень;
- створювати умови для розвитку абстрактного мислення;
- працювати в індивідуальному для школяра темпі сприйняття навколишнього середовища та навчальної інформації;
- розвивати індивідуальний інтерес до предмету;
- створювати умови до спонукання самостійної роботи учня з навчальним матеріалом;
- підтримувати інтерес до отримання нових знань.

Спостереження за роботою учнів у процесі експерсії з науково-дослідницькими елементами, опитування, проведені перед її організацією та в кінці роботи (після звіту), показали, що їхня індивідуальна і загальна активність у здобутті й упорядкуванні інформації була значно вищою, ніж під час проведених раніше експерсій традиційної форми, коли інформація отримувалась без залучення самостійних досліджень. Зокрема, якщо на питання «Чи могли б ви запропонувати дидактичний проект для учнів середніх класів, спрямований на вивчення природи рідного краю? Якого спрямування?» до початку експерсії ствердно відповіли близько 70% учнів, а тему проекту змогли сформулювати лише близько 30%, то по її завершенні ідеї щодо реалізації такого проекту висловили всі без винятку одинадцятикласники, продемонструвавши досить глибоке розуміння можливостей науково-дослідницької роботи і спираючись на особистий досвід її здійснення.

Висновки. Таким чином, вдосконалення організаційних форм навчальної роботи при навчанні загальної біології повинно забезпечувати активну теоретичну й практичну діяльність учнів в процесі науково-дослідницької діяльності, акцентуючись не тільки на придбанні загальних знань з предмету, але й на поглибленому засвоєнні матеріалу та формуванні пізнавального інтересу шляхом проведення експерсій.

Найбільш важливими факторами процесу активізації пізнавальної діяльності є її наочність, емоційність, індивідуалізація, самостійність, що повинні знайти під час екскурсії належне організаційне забезпечення.

Використання для здійснення науково-дослідницької діяльності екскурсій з вивчення рослинності степового кургану дозволяє найбільш повно ознайомити учнів з предметом навчання, розширити їхні пізнавальні можливості, розвинути індивідуальний інтерес до загальної біології, спонукати до подальшої самостійної роботи.

Список використаних джерел

- Абасова, З. А. (1989). Познавательная активность школьников. *Советская педагогика*, 7, 40-43.
- Бабанский, Ю. К. (Ред.). (1988). *Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов*. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение.
- Богоявленская, Д. П. (1983). *Интеллектуальная активность как проблема творчества*. Ростов на Дону: Изд-во Ростовского ун-та.
- Буряк, В. К., & Кондрашова, Л. В. (1995). *Активизация учебной деятельности школьников*. Кривой Рог: КГПИ.
- Волкова, Н. П. (2001). *Педагогика: посіб. для студ. вищих навч. закладів*. Київ: Академія.
- Гринько, О. М. (1998). Проблемы стимулирования самостоятельной навчально-познавательной активности учнів. *Рідна школа*, 5, 72-75.
- Лозова, В. И., & Троцко, А. В. (1989). Познавательная активность как педагогическая проблема. *Советская педагогика*, 11, 25.
- Програма з біології для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту (зі змінами, затвердженими наказом МОН України № 826 від 14.07.2016). URL: <http://mon.gov.ua/>.
- Степанов, О. М., & Фіцула, М. М. (2003). *Основи психології і педагогіки: посібник*. Київ: Академвидав.
- Шамова, Т. И. (1982). *Активизация учения школьников*. Москва: Педагогика.
- Щукина, Г. И. (1972). *Проблема познавательного интереса в педагогике*. Москва: Педагогика.

References

- Abasova, Z. A. (1989). Poznavatelnaia aktivnost shkolnikov [Cognitive activity of schoolchildren]. *Sovetskaia pedagogika [Soviet pedagogy]*, 7, 40-43 [in Russian].
- Babanskii, Iu. K. (Ed.). (1988). *Pedagogika [Pedagogy]: ucheb. posob. dlia stud. ped. in-tov*. 2-e izd., dop. i pererab. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
- Bogoiavlenskaia, D. P. (1983). *Intellektualnaia aktivnost kak problema tvorchestva [Intellectual activity as a problem of creativity]*. Rostov na Donu: Izd-vo Rostovskogo un-ta [in Russian].
- Buriak, V. K., & Kondrashova, L. V. (1995). *Aktivizatsiia uchebnoi deiatelnosti shkolnikov [Revitalization of educational activities of students]*. Krivoi Rog: KGPI [in Russian].
- Volkova, N. P. (2001). *Pedahohika [Pedagogy]: posib. dlia stud. vyshchikh navch. zakladiv*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
- Hrynko, O. M. (1998). Problemy stymuliuвання samostiinoi navchalno-piznavalnoi aktyvnosti uchniv [Problems of stimulating students' independent educational and cognitive activity]. *Ridna shkola [Home school]*, 5, 72-75 [in Ukrainian].
- Lozovaia, V. I., & Trotsko, A. V. (1989). Poznavatelnaia aktivnost kak pedagogicheskaiia problema [Cognitive activity as a pedagogical problem]. *Sovetskaia pedagogika [Soviet pedagogy]*, 11, 25 [in Russian].
- Stepanov, O. M., & Fitsula, M. M. (2003). *Osnovy psikhohohy i pedahohiky [Fundamentals of psychology and pedagogy]: posibnyk*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Shamova, T. I. (1982). *Aktivizatsiia ucheniia shkolnikov [Revitalization of schoolchildren]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Shchukina, G. I. (1972). *Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike [The problem of cognitive interest in pedagogy]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].

YEVTUSHENKO E.

Kyryvi Rih state pedagogical university, Ukraine

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN BIOLOGY IN THE PROCESS OF SCIENTIFICALLY- RESEARCH ACTIVITY OF SENIOR PUPILS BY FACILITIES OF ECOLOGICAL EXCURSION

Problem of development of cognitive interest in the process of scientifically-research activity requires to the search of the new going near the improvement of her maintenance, forms, methods, facilities sent to realization of principle of activity, that has a qualificatory value in modern terms, as allows not only to program the result of studies, development and education of schoolchildren but also forming of relation of students to own cognitive activity.

Cognitive interest is an important condition and one of meaningful factors of efficiency of studies of general biology and process of scientifically-research activity of senior pupils.

The level of cognitive interest promotes realization of research activity senior pupils to general biology. Yes, worked out program of optional class "Ecology of groupments" and thematic excursion "Nature of groupments" allows to define and realize the task of increase of level of cognitive interest in the process of scientifically-research activity of students 11 classes. The important constituent of this process is the use of methodologies of geobotanical research of vegetation and implementation of scientifically-research tasks during realization of ecological excursion on a steppe burial mound. Implementation of such tasks by senior pupils independently under the direction of teacher with next generalization of the got results and his analysis will allow to extend cognitive properties of students and their informative level, support interest in the receipt of new knowledge, promote efficiency of perception of information due to the individual rate of work, develop individual interest in an object, to create terms for development of abstract thought, independent work of student with got, in the process of scientifically-research activity.

Keywords: *scientifically research activity; cognitive interest; ecological excursion*

Стаття надійшла до редакції 14.02.2019 р.

УДК 796.894:378

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183206>

ВАЛЕРІЙ ЖАМАРДІЙ

ORCID ID 0000-0002-3579-6112

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава, Україна

МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Основний зміст статті полягає у моделюванні методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів. Модель методичної системи застосування фітнес-технологій розглядається нами як описова модель освіти, оскільки вона розробляється вперше в системі фізичного виховання, фізкультурно-оздоровчій діяльності та може дати уявлення про мету, завдання, структуру й основні елементи фізкультурно-оздоровчої діяльності засобами фітнес-технологій. З'ясовано, що мету, функції, принципи фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів можна розглядати як зміст і технологію, організаційно-методичне забезпечення, психолого-педагогічні умови функціонування методичної системи. Визначено підсистеми методичної системи застосування фітнес-технологій: 1) освітній процес із фізичного виховання та вся фізкультурно-оздоровча діяльність у ЗВО спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я студентів, набуття ними навичок дотримання здорового способу життя, активного проведення дозвілля; 2) дидактичні та методичні принципи застосування фітнес-технологій спрямовані на всебічний розвиток і фізичну підготовленість студентів; 3) загальна фізична підготовка спрямована на підвищення працездатності студентів і готовності для подальшої життєдіяльності; 4) зміст, структура й функції фітнес-технологій розглядаються в контексті забезпечення необхідного рівня рухової активності студентів. Побудова і впровадження методичної системи застосування фітнес-технологій вимагає вирішення методологічних, змістових, психолого-педагогічних, методичних і організаційних завдань.

Ключові слова: методична система; модель; студенти; фізичне виховання; фітнес-технології

Постановка проблеми. Функціонування методичної системи застосування фітнес-технологій обумовлено рядом нових чинників, які виникли у фізичному вихованні в зв'язку з новими вимогами до освітніх програм підготовки фахівців, ліквідацією дисципліни «Фізичне виховання» як обов'язкової у навчальному плані ЗВО, необхідністю збереження стану здоров'я, рівня фізичної підготовленості та працездатності сучасної молоді, створення нового фізкультурно-оздоровчого середовища в освітньому процесі ЗВО України.

Аналіз досліджень і публікацій. Модель методичної системи застосування фітнес-технологій створювалася на основі розробленої концепції, яка опирається на основи теорії і методики фізичного виховання (Круцевич, 2008), теорії професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури і спорту (Карпюк, 2008; Суценко, 2003; Тимошенко, 2008), а також на рекомендаціях різних компонентів цілісної системи підготовки фахівця до життєдіяльності (Грибан, 2011а; Грибан, 2011б; Круцевич, 2008).

Мета статті полягає у моделюванні методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів.

Виклад основного матеріалу. Модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження. Шляхом моделювання можна відтворити не лише статику дидактичного процесу, а його динаміку. Наявність науково обґрунтованої моделі навчального процесу дозволяє прогнозувати його розвиток. А це особливо важливо для освітнього процесу, адже в ньому обов'язково слід передбачити й прогнозувати майбутній позитивний результат (Вітвицька, 2011, с. 220).

З. І. Васильєва визначила, що педагогічна модель – це модель, яка відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями та властивостями особистості як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацію цієї педагогічної системи, у межах якої він відбувається і управляє нею (Васильєва, 1999, с. 181-188). Довідникові джерела свідчать, що моделі освіти – це сформовані засоби знакових систем, мислинні аналоги (логічні конструкти), що схематично відображають освітню практику загалом або її окремі фрагменти (Батышев, 1999, с. 75). Вони класифікуються як описові, функціональні, прогностичні. Модель методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів розглядається нами як описова модель освіти, оскільки вона розробляється вперше в системі фізичного виховання, фізкультурно-оздоровчій діяльності та може дати уявлення про мету, завдання, структуру й основні елементи фізкультурно-оздоровчої діяльності засобами фітнес-технологій. Тому, мету, функції, принципи фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів можна розглядати як зміст і технологію, організаційно-методичне забезпечення, психолого-педагогічні умови функціонування методичної системи.

Модель методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів створювалася з урахуванням змін, які відбуваються в Україні, зокрема інтеграцією ЗВО у європейський освітній простір і в той же час враховує компоненти педагогічного процесу – від мети, завдань, методологічних підходів, принципів, методів, форм і засобів до кінцевої цілі – підготовки та виховання особистості майбутнього фахівця, який володіє досконало фізкультурно-оздоровчими компетенціями й уміннями застосовувати фітнес-технології у власній життєдіяльності. Залежно від мети використання модель методичної системи застосування фітнес-технологій може виконувати такі функції: описову (є орієнтиром під час добору методів і прийомів навчання, виховання, управління), дієву (дає можливість використати модель у навчанні чи управлінні) та прогностичну (остаточна перевірка життєвості та доцільності моделі) (Абдуллин, Абдуллина, & Аблаев, 2002).

Методологія концепції побудови методичної системи будувалася на основі методологічного, теоретичного і практичного концептів, які розглядали студента як особистість, індивідуальність, суб'єкта власної діяльності, що є певною системою і сприяє засвоєнню системних освітніх знань у галузі фізичної культури та спорту, забезпечує розвиток фізичних здібностей, умінь і навичок, формування фізкультурно-оздоровчих компетентностей для впровадження засобів фізичної культури і спорту у сферу професійної діяльності та в життєві ситуації (Грибан, 2012, с. 165).

Методична система застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів урахує такі основні положення: 1) освітній процес із фізичного виховання студентів конструюється як методична система, яка має свою мету, завдання, зміст, методи, форми та засоби фізкультурно-оздоровчої діяльності; 2) у зв'язку з ліквідацією навчальної дисципліни «Фізичне виховання» в навчальних планах ЗВО фізкультурно-оздоровча діяльність є обов'язковою в освітньому процесі протягом усього періоду навчання і має розглядатися в єдності змістового, процесуального та результативного компонентів повноцінної підготовки майбутніх фахівців; 3) теоретичні відомості з фізкультурно-оздоровчої освіти мають являти собою систему знань з історії, психології, педагогіки, анатомії, фізіології, гігієни, екології, біохімії, основ харчування, етики, естетики тощо; 4) фізичне вдосконалення, зміцнення здоров'я, підвищення рівня фізичної підготовленості та працездатності відбувається за рахунок застосування фітнес-технологій за вибором студентів та можливостями ЗВО; 5) методична система застосування фітнес-технологій в процесі з фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчій діяльності студентів має забезпечувати: всебічну фізичну підготовку, бути спрямованою на збереження здоров'я, формування працездатності; забезпечувати необхідний освітній рівень знань із фізкультурно-оздоровчої освіти та норм здорового способу життя; сприяти профілактиці шкідливих звичок (вживання алкоголю, наркотиків, куріння, ігromанії), раціональному використанню вільного часу й активному проведенню дозвілля тощо. 6) методи, форми, засоби фітнес-технологій мають бути адекватні рівню фізичної підготовленості та стану здоров'я студентів.

В основу моделювання освітньо-оздоровчого процесу шляхом застосування фітнес-технологій спеціально створена форма для відтворення характеристик об'єкта, який нами вивчається. Педагогічний зміст моделі виявляється в тому, що вона дозволяє виділити актуальні та перспективні завдання освітнього процесу, виявити та проаналізувати зв'язок між імовірними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається (Вітвицька, 2011, с. 221).

У дослідженні методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів важливим є те, що модель у багатьох випадках поряд із пізнавальною метою, повинна передбачити й формувальну мету. Тобто процес моделювання методичної системи має не лише пізнавальну, «але й нерозривно пов'язану з нею формувальну функцію, тому, що модель є не тільки інструментом пізнання, а й прообразом стану об'єкта, який моделюється, несе в собі структуру того, чого ще немає в об'єктивній реальності» (Савченко, Андрюшина, Вовк, & Білогур, 2002 с. 8).

Побудова і впровадження методичної системи застосування фітнес-технологій у фізкультурно-оздоровчій діяльності студентів ЗВО вимагає вирішення методологічних, змістових, психолого-педагогічних, методичних і організаційних завдань. Розв'язання методологічних завдань обумовлено: розробкою концепції побудови методичної системи застосування фітнес-технологій, визначення її змісту та структури; конструюванням і проєктуванням її компонентів; встановленням взаємозв'язків між її компонентами. Змістові завдання спрямовані на: особистісно-орієнтований вибір фітнес-технологій та особисті потреби студентів; врахування специфіки змісту фітнес-технологій, в залежності від кадрового та матеріально-технічного оснащення; можливість формування індивідуальних фізкультурно-оздоровчих потреб, індивідуальний рівень фізичної підготовленості, стан здоров'я, оволодіння спортивно-технічними уміннями і навичками тощо.

Розв'язання психолого-педагогічних завдань вимагає розробки психологічних, педагогічних, фізкультурно-оздоровчих засобів, які дозволяють застосувати фітнес-технології на основі індивідуально-психологічних особливостей студентів, а саме: а) створювати індивідуальні моторні траєкторії засвоєння змісту фітнес-технологій;

б) застосовувати методи і форми фітнес-технологій відповідно до особливостей міжсуб'єктної взаємодії і оволодіння матеріалом. Розв'язання методичних завдань пов'язано: із створенням ефективних методик активізації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів; із розробкою цілісної системи методів і форм застосування фітнес-технологій, які відповідають стану здоров'я, рівню фізичної підготовленості й особливостям майбутньої професійної діяльності; з розробкою методичного забезпечення застосування фітнес-технологій у подальшій життєдіяльності. Розв'язання організаційних завдань пов'язано: з аналізом можливостей застосування різних фітнес-технологій; з організацією групової, колективної та індивідуальної фізкультурно-оздоровчої діяльності; із забезпеченням фізкультурно-оздоровчої діяльності сучасними фітнес-технологіями.

Тому, ми повністю розділяємо думку Г. П. Грибана про те, що методична система фізичного виховання – це складне явище, до якого входять численні компоненти, що утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків (Грибан, 2012, с. 173). Під методичною системою застосування фітнес-технологій ми розглядаємо сукупність методик навчання різних видів рухової активності та їх поєднань, спрямованих на зміцнення здоров'я, забезпечення високого рівня фізичної підготовленості та працездатності студентів. Створена модель методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів має: мету, завдання, зміст, принципи, методи, форми, засоби та тести. Всі компоненти методичної системи підпорядковуються меті формування і виховання особистості студента через процес застосування фітнес-технологій, які мають сформувати всебічно розвинену особистість.

Системно-функціональний підхід до вивчення методичної системи застосування фітнес-технологій передбачає розуміння системи як багатовимірної і багатоступеневої структури із багатьма параметрами, як складний внутрішньоінтегрований соціальний організм, який можна аналізувати і пояснювати; як сукупність елементів, властивостей і відношень, що взаємодіють і розвиваються. До основних ознак системності належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація цього цілого; взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього; інтегрованість окремих елементів і зв'язків (Вітвицька, 2011, с. 31).

Методична система застосування фітнес-технологій має такі підсистеми: 1) освітній процес із фізичного виховання та вся фізкультурно-оздоровча діяльність у ЗВО спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я студентів, набуття ними навичок дотримання здорового способу життя, активного проведення дозвілля; 2) дидактичні та методичні принципи застосування фітнес-технологій спрямовані на всебічний розвиток і фізичну підготовленість студентів; 3) загальна фізична підготовка спрямована на підвищення працездатності студентів і готовності для подальшої життєдіяльності; 4) зміст, структура й функції фітнес-технологій розглядаються в контексті забезпечення необхідного рівня рухової активності студентів.

Дослідження вітчизняних науковців (Антонова, 2007; Дубасенюк, 2005; Кузьміна, 1980, Ничкало, 2003; Сластенин, & Подымова, 1997) чітко стверджують, що методична система має вирішувати також такі функції: діагностико-корегуючу, спонукально-мобілізуючу, розвивальну, комунікативно-виховну, аналітико-оціночну. Відповідно до цього, при конструюванні та створенні методичної системи застосування фітнес-технологій, ми враховувати, що діагностико-корегуюча функція має систематично забезпечувати моніторинг знань, умінь, навичок, мотивації студентів під час фізкультурно-оздоровчих занять; аналіз і корекцію змісту фітнес-технологій, форм, методів, методики проведення занять і фізкультурно-оздоровчих заходів; вирішувати проблеми виховання, розвитку, збереження здоров'я і підвищення рівня фізичної підготовленості; ліквідувати причини, що заважають фізичному вдосконаленню студентів.

Спонукально-мобілізуюча функція методичної системи застосування фітнес-технологій була спрямована на створення позитивного психологічного клімату під час занять фітнес-технологіями, активізацію мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності, підвищення інтересу до рухової активності й інноваційних технологій фізичного виховання. Розвивальна функція методичної системи застосування фітнес-технологій передбачає впровадження фітнес-технологій, створення оздоровчого середовища, прогнозування перебігу фізкультурно-оздоровчої діяльності, орієнтуючись на мотивацію, стан здоров'я і рівень фізичної підготовленості студентів. В індивідуальному спрямуванні ця функція також передбачала підбір і розробку фітнес-програм для кожного студента з метою моделювання цілей, засобів, рухового режиму та залучення до занять фітнес-технологіями. Комунікативно-виховна функція методичної системи спрямована на формування умінь вести діалог із питань фізкультурно-оздоровчої освіти та діяльності, умінь встановлювати й підтримувати доброзичливі стосунки з колегами, реалізовувати свої комунікативні здібності у життєдіяльності. Аналітико-оціночна функція методичної системи спрямована на контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку ефективності застосування фітнес-технологій, з метою подальшого порівняння з поставленими цілями та завданнями для внесення необхідних корективів у фізкультурно-оздоровчий процес.

Висновки. Науково обґрунтувавши теоретичні основи формування методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів до структури авторської моделі було введено мотиваційно-цільовий, організаційно-змістовий, процесуально-діяльнісний і діагностичний блоки. Перспективи подальших досліджень із даного напрямку полягають у викладенні результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Список використаних джерел

- Абдуллин, Э. Б., Абдуллина, О. А., Аблаев, Э. А. (2002). *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия.
- Антонова, О. С. (2007). *Теоретичні і методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів*. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка.
- Батышев, С. Я. (1999). *Энциклопедия профессионального образования*: в 3 т. Т. 2. Москва: АПО.
- Васильева, З. И. (1999). Магистратура в системе университетского образования. *Образование и культура Северо-Запада России*, 4, 181–188.
- Вітвицька, С. С. (2011). Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти (Дис. ... д-ра пед. наук). Житомир.
- Грибан, Г. П. (2011а). Аналіз причин і наслідків низького стану здоров'я студентської молоді. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. *Фізична культура і спорт: Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 15*, 10, 207-211.
- Грибан, Г. П. (2011б). Роль рухової активності в життєдіяльності студентів. *Теорія і практика фізичного виховання*, 1-2, 6-15.
- Грибан, Г. П. (2012). *Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів*: монографія. Житомир: Рута.
- Дубасенюк, О. А. (2005). Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.
- Карпюк, Р. П. (2008). *Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання : теорія та методика*. Луцьк: Волинська обласна друкарня.
- Круцевич, Т. Ю. (2008). *Теорія і методика фізичного виховання*: у 2 т. Київ: Олімпійська література.
- Кузнєцова, О. Т. (2018). *Оздоровчі технології у фізичному вихованні студентів: теорія, методика, практика*: монографія. Рівне: Волинські Обереги.
- Кузьмина, Н. В. (1980). Понятие «система» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования* (С. 7-45). Ленинград: Изд-во Ленинград. ун-та.
- Ничкало, Н. Г. (2003). Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід. В кн. В. Г. Кремень (Ред.), *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз* (С. 345-448). Київ: Наукова думка.
- Савченко, В., Андрушина, Л., Вовк, В., & Білогур, В. (2002). Структурно-функціональна систематизація вищої фізкультурної освіти як потреба часу. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 1, 94-96.
- Сластенин, В. А., & Подымова, Л. С. (1997). Педагогика: Инновационная деятельность. Москва: Магистр.
- Сущенко, Л. П. (2003). Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: (теоретико-методологічний аспект): [монографія]. Запоріжжя: Запорізь. держ. ун-т.
- Тимошенко, О. В. (2008). Оптимізація професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

References

- Abdullin, E. B., Abdullina, O. A., Ablaev, E. A. (2002). *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar. [Pedagogical encyclopedic dictionary]*. Moskva: Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya [in Russian].

- Antonova, O. E. (2007). *Teoretychni i metodychni zasady navchannia pedahohichno obdarovanykh studentiv [Theoretical and methodological principles of teaching pedagogically gifted students]*. Zhytomyr: Vyd-vo Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka [in Ukrainian].
- Batyishev, S. YA. (1999). *Entsiklopediya professionalnogo obrazovaniya [Encyclopedia of vocational education]* (Vol. 2). Moskva: APO [in Russian].
- Vasileva, Z. I. (1999). *Magistratura v sisteme universitetskogo obrazovaniya [Master in University education]. Obrazovanie i kultura Severo-Zapada Rossii [Education and culture of the North-West of Russia]*, 4, 181-188 [in Russian].
- Vitvytska, S. S. (2011). *Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoi osvity [Theoretical and methodological foundations of pedagogical preparation of masters in the conditions of step education]. (D diss.)*. Zhytomyr [in Ukrainian].
- Hryban, H. P. (2011). *Analiz prychn i naslidkiv nyzkoho stanu zdorovia studentskoi molodi: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury [Analysis of causes and consequences of low health of student youth: Scientific and pedagogical problems of physical culture]. Fizychna kultura i sport: Naukovi chasopys NPU im. M. P. Dragomanova. Serii 15. [Physical education and sports: Scientific journal M. P. Dragomanov. Series 15]*, 10, 207-211 [in Ukrainian].
- Hryban, H. P. (2011). *Rol rukhovoi aktyvnosti v zhyttiediialnosti studentiv [The role of motor activity in students' life]. Teoriia i praktyka fizychnoho vykhovannia [Theory and practice of physical education]*, 1-2, 6-15 [in Ukrainian].
- Hryban, H. P. (2012). *Fizyчне vykhovannia studentiv ahrarnykh vyshchyykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia. [Physical education of students of agrarian higher educational institutions: a monograph]*. Zhytomyr: Ruta [in Ukrainian].
- Dubaseniuk, O. A. (2005). *Teoriia i praktyka profesiinoi vykhovnoi diialnosti pedahoha: monohrafiia [Theory and practice of teacher's professional upbringing: a monograph]*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka [in Ukrainian].
- Karpiuk, R. P. (2008). *Profesiina pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv z adaptivnoho fizychnoho vykhovannia: teoriia ta metodyka [Training of future specialists in adaptive physical education: theory and methodology]*. Lutsk: Volynska oblasna drukarnia [in Ukrainian].
- Krutsevych, T. Yu. (2008). *Teoriia i metodika fizychnoho vospitaniia [Theory and method of physical education]* (Vol. 1-2). Kyiv: Olimp. 1-ra [in Ukrainian].
- Kuznietsova, O. T. (2018). *Ozdorovchi tekhnologii u fizychnomu vykhovanii studentiv: teoriia, metodyka, praktyka [Wellness technologies in physical education of students: theory, technique, practice]*. Rivne: Volyn. Oberehy [in Ukrainian].
- Kuzmina, N. V. (1980). *Ponyatie "sistema" i kriterii ee otsenki [The concept of «system» and the criteria for its assessment]. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniia [Methods of systematic pedagogical research]* (pp. 7-45). Leningrad: Izd-vo Leningrad. un-ta [in Russian].
- Nychkalo, N. H. (2003). *Suchasni problemy rozvytku systemy neperervnoi profesiinoi osvity: vitchyzniani i zarubizhnyi dosvid [Modern problems of development of the system of continuous vocational education: domestic and foreign experience]. Neperervna profesiina osvita: filosofia, pedahohichni paradyhmy, prohnoz [Continuing*

professional education: philosophy, pedagogical paradigms, prognosis] (pp. 345-448). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

Savchenko, V. (2002). Strukturno-funktsionalna systematyzatsiia vyshchoi fizkulturnoi osvity yak potreba chasu [Structural-functional systematization of higher physical education as a need for time]. *Fizychno vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi* [Physical education, sport and health culture in modern society], 1, 94-96 [in Ukrainian].

Slastenin, V. A. (1997). *Pedagogika: Innovatsionnaya deyatelnost* [Pedagogy: Innovation activities]. Moskva: Izd-vo «Magistr» [in Russian].

Sushchenko, L. P. (2003). *Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu: (teoretyko-metodolohichniy aspekt)* [Professional training of future specialists in physical education and sports: (theoretical and methodological aspect)]. Zaporizhzhia: Zaporiz. derzh. un-t. [in Ukrainian].

Tymoshenko, O. V. (2008). *Optymizatsiia profesiinoy pidhotovky maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury* [Optimizing the professional training of future physical education teachers]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

ZHAMARDIY V.

Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava, Ukraine

MODELING OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF APPLICATION FITNESS TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS

The content of the article is to model the methodological system of application of fitness technologies in the educational process of physical education of students. The model of the methodological system of application of fitness technologies is considered by us as a descriptive model of education, since it is developed for the first time in the system of physical education, physical and fitness activity and can give an idea of the purpose, tasks, structure and basic elements of physical and fitness activity by means of fitness technologies. It has been found out that the purpose, functions, principles of the students' physical-fitness activity can be considered as content and technology, organizational and methodological support, psychological and pedagogical conditions of functioning of the methodological system. The subsystems of the methodological system of application of fitness technologies are defined: 1) the educational process on physical education and all physical and fitness activity in higher education institutions aimed at preserving and promoting the health of students, acquiring them the skills of maintaining a healthy lifestyle, active leisure; 2) didactic and methodological principles of application of fitness technologies aimed at comprehensive development and physical fitness of students; 3) general physical training is aimed at increasing students' work capacity and readiness for further life; 4) the content, structure and functions of fitness technologies are considered in the context of providing the necessary level of motor activity of students. Building and implementing a methodological system for the use of fitness technologies requires solving methodological, substantive, psychological and pedagogical, methodical and organizational tasks. It has been researched that the methodological system should solve diagnostic-correcting, motivating-mobilizing, developmental, communicative-educational and analytical-evaluation functions. The structure of the author's model has been introduced motivational-target, organizational-content, procedural-activity and diagnostic blocks.

Key words: *methodical system; model, students; physical education; fitness technology*

Стаття надійшла до редакції 12.04.2019 р.

УДК 37.013:371.14

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183208>

ТЕТЯНА ЖЕЛІЗНОВА

ORCID ID 0000-0001-5607-4381

Комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», м. Кропивницький

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито важливі аспекти удосконалення здоров'язбережної діяльності учителя основної школи в системі післядипломної освіти України. Унаслідок теоретичного дослідження засвідчено необхідність розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів-предметників як одного важливих завдань системи післядипломної освіти. Обґрунтоване і надане власне визначення поняття «організаційно-педагогічних умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності учителів основної школи в системі післядипломної освіти» як чинників, які забезпечують (систематичні) якісні позитивні зміни у неперервному післядипломному вдосконаленні професійно-особистісної здатності вчителя здійснювати професійну діяльність на засадах здоров'язбереження й опікуватися збереженням здоров'я – власного та оточуючих.

Ключові слова: учитель основної школи; здоров'язбережувальна компетентність учителя; організаційно-педагогічні умови; післядипломна освіта; професійна компетентність учителя; спрямована на збереження здоров'я діяльність учителя

Постановка проблеми. Реформаційні процеси, що відбуваються в українській школі зараз, зумовлюють перегляд провідної ролі учителя (від передачі знань до фасилітаторського супроводу освітнього процесу). На нього покладають обов'язки щодо особистісного розвитку школярів, їх національно-патріотичного виховання, формування в них активної громадянської позиції, життєво необхідних навичок, соціальної компетентності, створення умов для збереження їх здоров'я тощо.

Дослідники теоретичних і методичних основ педагогічної майстерності Ю. Барабаш та Р. Позінкевич (2006) стверджують, що незалежно від того, чи має вчитель основної школи додаткове навантаження у вигляді класного керівництва, чи його педагогічна діяльність обмежена лише викладанням певного предмета (зокрема, чи викладає він предмети «Фізична культура», «Основи здоров'я» або курс з доведеною ефективністю «Вчимося жити разом»), водночас «специфіка педагогічної діяльності вчителя означає глибоке особистісне розуміння ним соціальних знань, у процесі чого, за твердженням І. Зязюна, завдання суспільства «проростають» у його педагогічній позиції». Віддавна вчитель у свідомості учнів був і продовжує залишатись не лише наставником, а й взірцем, прикладом для наслідування, як людина, котра опікується збереженням здоров'я власного та оточуючих.

Професійну підготовку вчителів основної школи до розбудови здоров'язбережного освітнього середовища та суміжних видів професійно-педагогічної діяльності покладено на профільні заклади вищої освіти, які донедавна цілеспрямовано їй не здійснювали, тому таких знань, умінь, навичок і компетентностей вчителів, які давно працюють у школі, набували у процесі накопичення педагогічного досвіду, самоосвіти та на курсах підвищення кваліфікації у всеукраїнській мережі закладів післядипломної педагогічної освіти, що потребує розробки відповідних організаційно-педагогічних умов.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі вивчення педагогічних умов професійного удосконалення вчителів в умовах неперервної освіти присвячено роботи О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кузьменка, А. Кузьмінського, В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Олійника, О. Отич, Т. Сорочан та інших.

Наукові розвідки вітчизняних учених (О. Антонової, Т. Воронцової, Т. Ізюмської, Л. Ніколенко та ін.) сприяють поступовим позитивним зрушенням щодо розбудови сучасного освітнього середовища для неперервного компетентнісного удосконалення здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок учителів. Вивчення особливостей розвитку здоров'язбережувальної компетентності педагогів (у тому числі – майбутніх) відображено у працях дослідників: Л. Нежинцевої (формування професійної компетентності педагога в організації здоров'язберігального освітнього середовища), Т. Осадченко (підготовка майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи), Ю. Павлової (розвиток здоров'язбережної компетенції вчителів основ здоров'я), Н. Поліщук (підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи), В. Успенської (розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я), І. Шепетюк (здоров'язбережувальна компетентність педагогічних працівників), М. Шиян (розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів) та інших.

Незважаючи на значну увагу і суттєвий внесок дослідників до розв'язання цієї проблеми, у науково-педагогічній літературі досі не було обґрунтовано організаційно-педагогічних умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів-предметників у системі післядипломної освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи у системі післядипломної освіти.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел, узагальнення результатів досліджень окремих авторів, спостереження, опитування.

Виклад основного матеріалу. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2018) визначає «традиційним видом підвищення кваліфікації» систематичне навчання у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників шляхом здобуття формальної освіти (Іонова, & Лукьянова, 2009). Відповідно до мети педагогічного процесу ЗЗСО II ступеня перед закладами післядипломної освіти постають основні завдання, серед яких: систематичне підвищення кваліфікації педагогічних працівників, спрямоване на формування та розвиток у них загальних (універсальних, ключових) компетентностей, у результаті якого має місце набуття ними нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності, у тому числі – здоров'язбережувальної. Крім того у саморозвитку й удосконаленні педагогічної майстерності шляхом здобуття неформальної та інформальної освіти вчитель-предметник, який працює з учнями 5–9 класів, суб'єктивно керується ще і внутрішніми професійними вподобаннями та потребами.

В організації взаємодії у системі «людина–людина» важливою є спільна для всіх учасників освітнього процесу система цінностей. Міжнародні організації, які стоять на сторожі цивілізованого існування людства, визначають здоров'я найвищою суспільною цінністю. Наголосимо на тому, що важливим і фундаментальним це твердження є для формування безпечного, дружнього до дитини освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти та Новій українській школі, де необхідно сьогодні активно створювати сприятливі організаційно-педагогічні умови, нівелювати негативні фактори, здійснювати роботу на випередження тощо.

Превентивні освітні програми і проекти, направлені на формування здорового способу життя, впроваджуються в Україні з 2005 року (Аналітичний звіт, 2010) за підтримки Міністерства освіти і науки України, Дитячого фонду ООН, Міжнародного альянсу з ВЛ/СНІДу та інших організацій на базі предмета «Основи здоров'я» та близьких до нього факультативних курсів. Вони ґрунтуються, передовсім, на компетентнісному підході й методиці розвитку життєвих навичок, та вимагають, як зазначає дослідниця Ю. Павлова (2013), окрім якісно нового навчально-методичного супроводу, обов'язкової активної взаємодії між педагогами, школярами, батьками, а також використання тренінгових методів (Поліщук, 2013). Аналогічно організація заходів протидії шкільному булінгу («СТОП булінг!») вбачається на засадах взаємної довіри, яка є основою для повноцінного розвитку дитини в умовах освітнього процесу.

О. Іонова та Ю. Лукьянова (2009) визначають здоров'язбереження в педагогічному аспекті як процес навчання й виховання, що не наносить прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю учнів, створює безпечні умови й комфортні умови перебування дітей у школі, забезпечує індивідуальну освітню траєкторію дитини, запобігання стресів, перевантаження, втоми вихованців і тим самим сприяє збереженню й зміцненню здоров'я школярів.

Усе це посилює вимоги до професійної та, особливо, здоров'язбережувальної компетентності учителів, які навчають учнів 5–9 класів предметів освітніх галузей «Математика», «Природознавство», «Технології» «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Мистецтво» (а не тільки предметів «Здоров'я і фізична культура» та «Основи здоров'я»).

Проаналізувавши результати опитувань педагогічних працівників, представників громади та учнів центральних регіонів України (Кіровоградщини, Полтавщини, Черкащини), а також на основі власних спостережень за спрямованою на збереження здоров'я діяльністю учителів основної школи (зокрема тих, хто викладає предмети освітніх галузей «Математика», «Природознавство», «Технології» «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Мистецтво»), вважаємо за потрібне наголосити на вказаних недоліках, як от: недостатній рівень прояву здоров'язбережувальної компетентності учителів-предметників, що виявляється в їх безініціативній позиції щодо власної участі у превентивних здоров'язбережувальних проектах, шкільних заходах та формалістичному дотриманні вимог щодо побудови нового здоров'язбережувального освітнього середовища (зокрема, через зосередженість на навчанні учнів певного предмета та ін.), низький рівень умотивованості до пропагування безпечної фізичної активності тощо. Отже, на наше переконання і за свідченням результатів здійснених опитувань, має здійснюватися цілеспрямована робота щодо розвитку здоров'язбережувальної компетентності учителів основної школи у закладах післядипломної освіти для забезпечення ефективності якої необхідно створити спеціальні сприятливі педагогічні (або організаційно-педагогічні) умови.

Основною метою опитувань було дослідження загального стану володіння здоров'язбережувальною компетентністю та виокремлення на основі виявлених недоліків і потреб організаційно-педагогічних умов розвитку досліджуваної компетентності у вчителів основної школи у системі післядипломної освіти, тобто тих об'єктивних і суб'єктивних обставин і чинників освітнього процесу, які створюються на курсах підвищення кваліфікації та у міжкурсівий період і є необхідними та достатніми для забезпечення ефективного стабільного розвитку в учителів ОШ основних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного та технологічно-діяльнісного) здоров'язбережувальної компетентності.

Ми поділяємо позицію Ю. Мосейчука (2018), який розуміє організаційно-педагогічні умови як чинники, що впливають на освітній процес, удосконалюючи методи, форми та засоби післядипломної освіти, поліпшують характер взаємин між суб'єктами освітнього процесу та позитивно впливають на розвиток досліджуваної компетентності.

Проектуючи цю думку в площину післядипломної освіти вчителів ЗЗСО II ступеня, у своєму дослідженні під організаційно-педагогічними умовами розвитку здоров'язбережувальної компетентності учителів основної школи розуміємо чинники, які забезпечують (систематичні) якісні позитивні зміни у неперервному післядипломному вдосконаленні професійно-особистісної здатності вчителя здійснювати професійну діяльність на засадах здоров'язбереження й опікуватися збереженням здоров'я власного та оточуючих.

Проаналізовані наукові розвідки (Козак, 2016; Поліщук, 2013; Успенська, 2015 та ін.) засвідчують необхідність дослідження розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів-предметників як одного важливих завдань системи післядипломної освіти, розв'язання якого у процесі неперервної професійної освіти можливе, на нашу думку, шляхом створення комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов, активізації дієвих

зовнішніх та внутрішніх чинників. Для цього маємо враховувати основні об'єктивні та суб'єктивні особливості, від яких залежить професійно-особистісний розвиток учителя, зокрема це: 1) завдання, які ставить суспільство перед школою як соціальним інститутом (скоординовані на міжнародному рівні та зафіксовані у державних законодавчих документах); 2) специфіка (тип/профіль) закладу та регіональні освітні пріоритети (виписані у місії і стратегічних цілях ЗЗСО); 3) ініціативність, професійні інтереси, стан здоров'я та самоосвітні індивідуальні потреби вчителів (здійснення адміністрацією ЗЗСО моніторингу, стимулювання і координації дії кожного члена педагогічного колективу).

Отже внаслідок теоретичного дослідження можна виокремити комплекс взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов, реалізація яких гіпотетично здатний забезпечити цілеспрямований педагогічний вплив (рис. 1) на розвиток здоров'язберезувальної компетентності вчителів основної школи у системі післядипломної освіти.

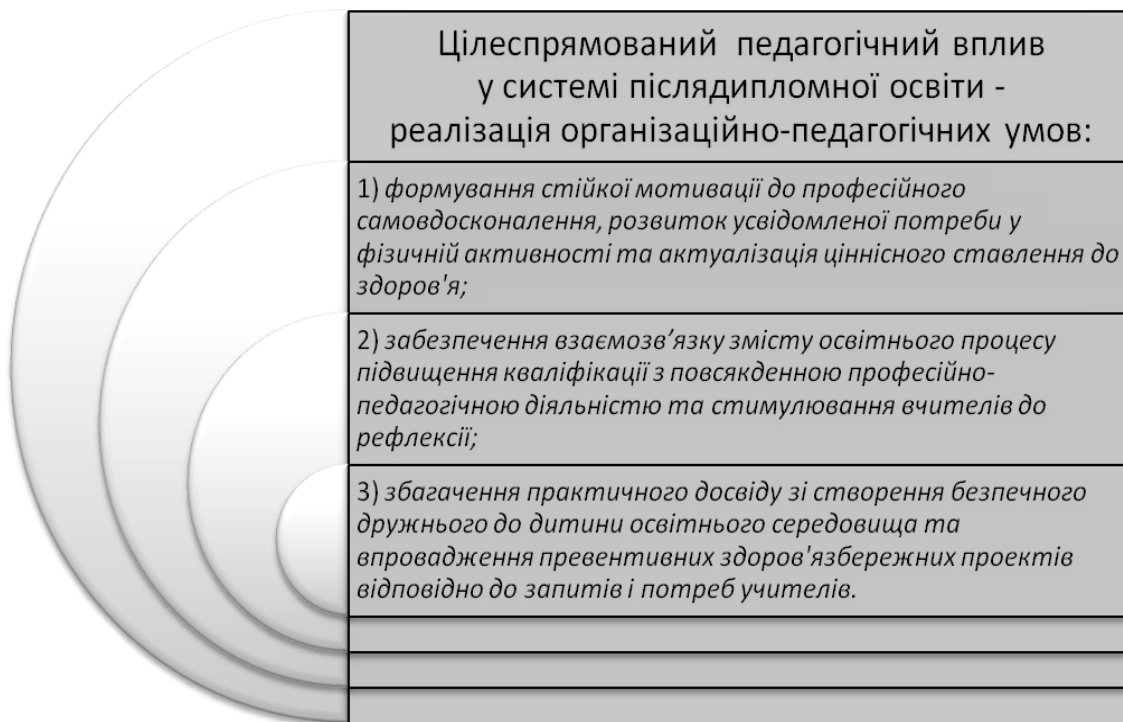


Рис. 1. Організаційно-педагогічні умови розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителів основної школи у системі післядипломної освіти*

*Джерело: розроблено автором.

Потенціал першої умови – актуалізації ціннісного ставлення до здоров'я та розвитку усвідомленої потреби у фізичній активності – обумовлений тим, що цінності детермінують поведінку дорослої людини (сформованого фахівця). Оптимальний спосіб її реалізації вбачаємо у розробці і проведенні семінару-тренінгу з розвитку ціннісного ставлення до здоров'я (свого й оточуючих). Головний акцент буде зроблено на орієнтації на матеріально-фізичну сторону буття, значущості пропонованої теоретичної інформації (про здоровий спосіб життя, фізичну активність, культуру здоров'я та основних засад його збереження тощо), удосконаленні набутих професійних здоров'язберезувальних умінь і навичок, а також – на переконанні в доцільності розумного планування свого життя на найближчі 5–7 років у вигляді реально обґрунтованої програми самовдосконалення, основні положення якої націлені на зміцнення здоров'я та усунення, подолання, нівелювання професійних ризиків тощо. Практичну діяльність має бути спрямовано на формування стійкої мотивації до професійного самовдосконалення і досягнення успіху в галузі здоров'язбереження, зорієнтованого передовсім на: створення позитивної мотивації в тих учителів, які не вбачають зв'язку між станом здоров'я учнів та успіхами у навчанні; переорієнтації із зовнішньої вимоги на внутрішнє бажання провадити професійну діяльність без шкоди для здоров'я свого та учнів і колег тощо.

З практичної позиції розвиток ЗДЗДБК педагогів у системі післядипломної освіти потребує урахування специфіки повсякденної професійно-педагогічної діяльності вчителів-предметників основної школи, що покладено в основу вибору другої умови – забезпечення взаємозв'язку освітнього процесу підвищення кваліфікації з повсякденною діяльністю вчителів та стимулювання їх до рефлексії. Значущість такого зв'язку полягає в необхідності здійснення неперервної професійної освіти на основі: 1) зростання рівня педагогічної майстерності з урахуванням андрагогічних особливостей навчання дорослих (різних вікових категорій); 2) розвитку предметної компетентності (опанування актуальних інноваційних методик викладання «свого» предмета) на основі розуміння перетину «наскрізних ліній» освітнього процесу у «канві» розвитку особистості учня (згідно концепції НУШ). З метою залучення ресурсів і можливостей взаємонавчання (досвід командної роботи та ін.) вбачаємо ефективність реалізації цієї умови в експериментальній роботі з мішаними групами (об'єднання в одній команді фахівців різного фахового спрямування, що, з одного боку, природно для педагогічного колективу, а з другого боку, корисно для

об'єктивної оцінки і розв'язання пропонуваніх модератором/тренером проблемних ситуацій і завдань). Така робота може бути здійснена, наприклад, у формі семінарів-толок тощо. Проведення освітніх реформи у післядипломному навчанні педагогів переносить увагу на поліпшення його якості і забезпечення неперервності (навчання впродовж життя), які базуються на самооцінці, саморозвитку і рефлексії фахівців. З'ясовано, що рефлексія внутрішнім джерелом інформації і сформована на належному рівні має три основні механізми (пізнання себе, прийняття себе та управління собою).

Актуальність третьої умови – збагачення практичного досвіду зі створення безпечного дружнього до дитини освітнього середовища та впровадження превентивних здоров'язбережних проектів – зумовлена використанням тренінгових, проектних технологій та вебінарів як незамінних елементів сучасного освітнього процесу підвищення кваліфікації вчителів в очному, очно-дистанційному і дистанційному форматах, у т.ч. з використанням освітніх інтернет-платформ, сайтів онлайн-освіти тощо. Практична реалізація цієї умови на курсах підвищення кваліфікації та міжкурсовий період вбачається в активному використанні колективних форм роботи, зокрема, шляхом розробки й запровадження авторського семінару-тренінгу з розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів-предметників ЗЗСО II ступеня за участю вчителів «Фізичної культури» і «Основ здоров'я». Також доцільною вважаємо реалізацію програми індивідуального консультування (методичного коучингу) вчителів на засадах «освіти, що базується на запитах» (Inquiry Based Learning), яка набирає популярності серед представників педагогічної спільноти, з метою надання вчителям-предметникам авторитетних порад і фахових відповідей на конкретні питання, заохочення їх до участі у реалізації превентивних здоров'язбережних проектів та заходах, спрямованих на здоров'я.

Зазначимо, що реалізація окреслених умов передбачає здійснення щоденної копійки роботи у кількох площинах одночасно, зокрема закладом післядипломної педагогічної освіти, методичним кабінетом (центром), закладом загальної середньої освіти та самим учителем (шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти). Кожна сформульована організаційно-педагогічна умова є необхідною, оскільки певною мірою впливає на ефективність розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів-предметників основної школи у системі післядипломної освіти.

Висновок. У результаті аналізу початкових даних діагностико-формувальної частини експерименту, аналізу науково-методичної літератури та особистого досвіду автора було розроблено комплекс взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов (формування стійкої мотивації до професійного самовдосконалення, розвиток усвідомленої потреби у фізичній активності та актуалізація ціннісного ставлення до здоров'я; забезпечення взаємозв'язку змісту освітнього процесу підвищення кваліфікації з повсякденною професійно-педагогічною діяльністю та стимулювання вчителів до рефлексії; збагачення практичного досвіду зі створення безпечного дружнього до дитини освітнього середовища та впровадження превентивних здоров'язбережних проектів відповідно до запитів і потреб учителів), що передбачають мотиваційно-ціннісну, когнітивну та технологічно-діяльнісну зміну освітніх чинників, які мають гіпотетично підвищити рівень здоров'язбережувальної компетентності вчителів-предметників ЗЗСО II ступеня у системі післядипломної освіти.

Подальшого розгляду потребує питання теоретичного моделювання і розробки методики впровадження відібраних організаційно-педагогічних умов, скерованих на розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи у курсовий і міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

- Барабаш, Ю. Г., Позінкевич, Р. О. (2006). *Педагогічна майстерність: теоретичні й навчально-методичні основи: навч. посіб.* Луцьк: Вежа. Взято з https://pidruchniki.com/90478/pedagogika/spetsifika_struktura_pedagogichnoyi_diyalnosti (дата звернення: 10.03.2019).
- Виклики до профілактичних програм, спрямованих на зменшення уразливості молоді в умовах епідемії ВІЛ/СНІДу: аналіт. звіт за результатами опитування учнів та членів педагогічних колективів професійно-технічних навчальних закладів (2010). Київ.
- Іонова, О. М., & Лукьянова, Ю. С. (2009). Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2009, 1, 69-72.
- Козак, Н. Г. (2016). Здоров'язберігаюче виховання підлітків основної школи в навчально-виховному процесі. (Дис. канд. пед. наук). Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава.
- Мосейчук, Ю. Ю. (2018). Система формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури у процесі неперервної професійної підготовки. (Дис. д-ра пед. наук). Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький.

- Павлова, Ю. О. (2013). Особливості підвищення кваліфікації та розвитку здоров'язбережної компетенції вчителів основ здоров'я. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*, 107, 1, 270-273.
- Поліщук, Н. М. (2013). Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир.
- Успенська, В. (2015). Модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я у процесі підвищення кваліфікації. *Післядипломна освіта*, 2 (151), 15-19.

References

- Barabash, Yu. H., & Pozinkevych, R. O. (2006). *Pedahohichna maisternist: teoretychni y navchalno-metodychni osnovy [Pedagogical skill: theoretical and educational-methodical foundations]: navch. posib*. Lutsk: Vezha. Retrieved from https://pidruchniki.com/90478/pedagogika/spetsifika_struktura_pedagogichnoyi_diyalnosti [in Ukrainian].
- Balakirieva, O. M. (Ed.). (2010). *Vyklyky do profilaktychnykh prohram, spriamovanykh na zmenshennia urazlyvosti molodi v umovakh epidemii VIL/SNIDu: analit. zvit za rezultatamy opytuvannia uchniv ta chleniv pedahohichnykh kolektyviv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Challenges for prevention programs aimed at reducing the vulnerability of young people in the context of the HIV/AIDS epidemic: analytical report on the results of the survey of students and members of the teaching staff of vocational schools]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Ionova O. M., Lukianova Yu. S. (2009). Zdoroviazberzhennia osobystosti yak psykholoho-pedahohichna problema [Human health preservation as phycho-pedagogical problem]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu [Pedagogy, Psychology and Medical-Biological Problems of Physical Education and Sport]*, 1, 69-72 [in Ukrainian].
- Kozak, N. H. (2016). *Zdoroviazberihaiuche vykhovannia pidlitkiv osnovnoi shkoly v navchalno-vykhovnomu protsesi [Health-preserving education of teenagers of the middle school during the educational process]*. (D diss.). Poltava [in Ukrainian].
- Moseichuk, Yu. Yu. (2018). *Systema formuvannia kultury zdorovia maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi neperervnoi profesiinoi pidhotovky [The System of the Health Culture Formation of the Future Physical Culture Teachers in the Process of Continuous Vocational Training]*. (D diss.). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Pavlova, Yu. O. (2013). Osoblyvosti pidvyshchennia kvalifikatsii ta rozvytku zdoroviazberzhnoi kompetentsii vchyteliv osnov zdorovia [Peculiarities of in-service teacher training of basics of health and development of health preserving competence]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seria: Pedahohichni nauky. Fizychno vykhovannia ta sport [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. Physical education and sports]*, 107, 1, 270-273 [in Ukrainian].
- Polishchuk, N. M. (2013). *Pidhotovka vchytelia v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity do rozvytku zdoroviazberzhuvanoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly [Training of teachers in post-graduate teacher education to develop competence zdorov'язberzhuvanoi secondary school pupils]*. (Extended abstract of PhD diss.). Zhytomyr [in Ukrainian].
- Uspenska, V. (2015). Model rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchyteliv osnov zdorovia u protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii [The model of professional competence development of health basics teachers in the training process]. *Pisliadyplomna osvita [Postgraduate education]*, 2 (151), 15-19 [in Ukrainian].

ZHELIEZNOVA T.

Municipal Institution "Kirovohrad Regional Institute of Vasyl Sukhomlinsky Postgraduate Pedagogical Education", Kropyvnytskyi, Ukraine

PEDAGOGICAL AND ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF THE BASIC SECONDARY SCHOOL TEACHER'S IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

The scientific and pedagogical approaches to the interpretation of organizational and pedagogical conditions are analyzed. The substantiated self-definition of the concept of "organizational and pedagogical conditions of the development of the health-preserving competence of basic secondary school teachers in the system of postgraduate education" is proposed as factors that provide (systematic) qualitative positive changes in the continuous post-graduate improvement of the professional-personal ability of the teacher to carry out professional activities on the basis of healthcare and to take care of preserving the health of their own and others.

The article describes the main organizational and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the process of development of the health-preserving competence of basic secondary teachers in the system of post-graduate education: 1) formation of a stable motivation for professional self-improvement, development of a conscious need for physical activity and updating of value attitude to health; 2) ensuring interconnection of the maintenance of the educational process of professional development with everyday professional and pedagogical activities and encouraging teachers to reflect; 3) enrichment of practical experience in creating a safe child-friendly educational environment and the implementation of preventive health and safety projects in accordance with the needs of teachers.

The justification of the selected conditions is carried out on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, of the peculiarities of vocational and pedagogical activity of teachers of basic secondary school.

Keywords: basic secondary school teacher; teacher's health-preserving competence; pedagogical and organizational conditions; postgraduate education; teacher's professional competence; teacher's health-preserving activity

Стаття надійшла до редакції 18.04.2019 р.

УДК 378.011.3-051:373.2]:001.85

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183210>

ЛІЛІЯ ЗІМАКОВА

ORCID ID 0000-0001-8066-5181

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ

У статті обґрунтовано важливість інноваційної діяльності вихователя ЗДО та окреслено контент інновацій у вітчизняній дошкільній освіті. Висвітлено актуальність включення у зміст професійної підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» навчальної дисципліни «Інноваційні технології в дошкільній освіті». Представлено її мету, завдання та інформаційний зміст. Схарактеризовано рівні інноваційної діяльності магістрантів спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Ключові слова: дитина дошкільного віку; магістр дошкільної освіти; професійна підготовка; інноваційні технології; інноваційна діяльність; змістовий компонент

Постановка проблеми. Нормою сучасного життя стає інноваційна культура. У цьому контексті закономірним є інноваційна діяльність педагога, що впливає із соціально-економічних та політичних змін як у світі, так і в Україні. Саме міжнародні методологічні орієнтири впливають на шлях розвитку вітчизняної освіти, які зумовлюють позитивні зміни в сучасній вітчизняній дошкільній освіті. Вона стала відкритою і гнучкою, мотивуючою та безбар'єрною, готує дитину до успішної життєдіяльності та самореалізації. Організація і зміст освіти для дошкільників базується на гуманістичних цінностях, рівновазі між людиною і довкіллям, толерантності і взаємоповазі, рівності в отриманні освітнього шансу дітьми з різних суспільних верств та індивідуальними можливостями тощо (К. Роджерс, М. Форбек та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноваційна діяльність вихователя ЗДО та підготовка суб'єктів інноваційної освітньої діяльності до використання педагогічних інновацій декларується багатьма нормативними освітніми документами: Законом України «Про освіту», Концепцією державної інноваційної політики (1997), Положенням Міністерства освіти і науки України «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2000), Концепцією реформування державної політики в інноваційній сфері (2012), Базовим компонентом дошкільної освіти України (2012), комплексними програмами дошкільної освіти «Я у Світі», «Дитина»,

«Впевнений старт» тощо. Натомість підготовка майбутніх магістрів дошкільної освіти потребує вдосконалення в напрямку формування у них інноваційного контенту (обізнаності у змісті інновацій), готовності до застосування інновацій у дошкільній освіті, до професійної мобільності – зміни характеру діяльності та стилю мислення на інноваційний, розвитку творчого потенціалу та позитивного ставлення майбутніх фахівців до інновацій, формування інноваційної культури.

Проблемі професійної підготовки магістрів дошкільної освіти присвятили свої дослідження Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богущ, І. Дичківська, Л. Зданевич, Т. Поніманська, О. Фунтікова та інші. Формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності висвітлили у своїх працях І. Бех, І. Дичківська, М. Лещенко, М. Чепіль тощо. У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що магістерський рівень вищої освіти передбачає здобуття компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру (Розділ II ст. 5).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Професійна підготовка майбутніх магістрів дошкільного профілю, на нашу думку, потребує доповнення змістового компоненту популярними інноваційними технологіями у дошкільній освіті. Цей матеріал варто акумулювати у нормативній частині освітньої програми підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Накопичивши теоретико-методичні знання з фахових методик дошкільної освіти, отримавши певний досвід педагогічної діяльності у ЗДО під час бакалаврської виробничої практики, необхідно підвищувати професійний рівень майбутнього магістра дошкільної освіти шляхом формування його інноваційної культури, готовності до застосування інноваційних педагогічних технологій.

Мета статті – охарактеризувати змістовий компонент професійної підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти до використання інноваційних технологій в ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завдяки потужному науково-педагогічному потенціалу нашої країни можна виокремити інноваційні технології дошкільної освіти, які, на думку Л. Калмикової, представляють радикально нову чи істотно вдосконалену стратегічно й тактично систему реалізації освітнього процесу, яка містить мету, завдання, зміст, методи, форми і засоби й суттєво поліпшує умови й результати освіти (Калмикова, & Гавриш (Ред.), 2018, с. 13). Технології дошкільця за результатами освіченості дітей мають більшу ефективність й продуктивність. Вони забезпечують психічне здоров'я і психічний розвиток дітей, які навчаються, знижують їхні зайві психоенергетичні затрати. До інноваційних технологій відносять технології, що побудовані на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, особистісно-орієнтованого навчання і виховання, толерантності, мультикультурності, розвивальної освіти, здоров'язбереження та інших принципів, реалізація яких забезпечує гармонійний розвиток особистості дошкільника (Калмикова, & Гавриш (Ред.), 2018, с. 13). Одночасно практика дошкільної освіти України демонструє широке використання елементів інноваційних технологій, так званих нетрадиційних прийомів (К. Крутий), що стимулюють безумовну мимовільну та довільну активізацію розвитку дошкільника, пробуджують у дошкільника внутрішні бажання (Крутий, 2008, с. 5) до пізнавальної, художньо-естетичної, комунікативно-мовленнєвої діяльності тощо. Л. Калуська та М. Отрощенко до інновацій у дошкільній освіті відносять авторські програми, педагогічні технології, проекти, провідні ідеї видатних педагогів минулого і сьогодення та методичні поради щодо їх упровадження (Калуська, & Отрощенко, 2010). У вітчизняній системі середньої освіти Л. Галіцина визначила види сучасних психолого-педагогічних інновацій – дидактичні, виховні та управлінські (Галіцина, 2012, с. 7). Як справедливо зазначає Н. Дятленко, запровадження принципово нових підходів, побудова власної освітньої моделі, апробація виховної або навчальної систем власне і є педагогічними інноваціями, але переважна частина педагогів ЗДО, працюючи в руслі сучасних освітніх технологій, залучаються до раціоналізаторської педагогічної діяльності. Вони активно застосовують нові підходи у практиці, відтворюючи або модернізуючи їх на рівні власного бачення, особливостей віку дітей, специфіки умов тощо (Дятленко, 2010, с. 5). Так, наприклад, вихователь ДНЗ № 659 м. Києва Галина Палазюк модифікувала методику російського педагога-новатора М. Зайцева, розробивши мобільні дидактичні матеріали, які можна використовувати і в приміщенні, і на вулиці (Дятленко, Гончаренко, & Шевчук, 2010, с. 84).

У дошкільній освіті Л. Калмикова та Н. Гавриш схильні розглядати інновації за такими напрямками: інноваційні технології в психології розвитку дитини дошкільного віку; інноваційні технології психолінгвістичного розвитку дитини дошкільного віку; інноваційні технології в дошкільній педагогіці (виховання і навчання дошкільника); інноваційні технології методик дошкільної освіти; інноваційні технології підготовки педагогічних фахівців дошкільного профілю в умовах зміни освітньої парадигми ЗВО; інноваційні технології підвищення кваліфікації працівників дошкільної освіти; інноваційні технології в дошкільній освіті зарубіжжя; інноваційні управлінські технології та технології менеджменту в системі дошкільної освіти; інноваційні технології реалізації перспективності і наступності між дошкільною і початковою освітою (Калмикова, & Гавриш (Ред.), 2018).

Визнання цих напрямів істотно впливає на формування змістового компоненту професійної підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти до використання інновацій у ЗДО, яка передбачає формування їх репродуктивного та раціоналізаторського рівнів інноваційної діяльності. На нашу думку, репродуктивний рівень професійно-інноваційної готовності студентів передбачає обізнаність у вироблених до них інноваційних педагогічних технологіях, авторських програм, проектів, ідей та методичних рекомендацій щодо їх упровадження, нетрадиційних прийомів, передового досвіду роботи у ЗДО; відбір тих інновацій, які найбільш відповідатимуть конкретним умовам їх праці, індивідуально-психологічним особливостям дітей дошкільного віку; широке використання їх у виробничих ситуаціях. Раціоналізаторський рівень готовності до інноваційної діяльності у ЗДО передбачає, на нашу думку, внесення студентом-практикантом коректив у свою педагогічну діяльність, вдосконалення, модернізацію деяких елементів існуючих технологій, авторських методик, рекомендацій, досвіду, прийомів відповідно до нових освітніх завдань. Запровадження змістового модуля «Інноваційні технології у дошкільній освіті» до виробничої педагогічної практики у ЗДО та активне працевлаштування магістрантів у дитячі

садки, центри розвитку дітей кращим чином сприяє формуванню у них раціоналізаторського рівня професійно-інноваційної готовності, а в загальному сприяє соціальному самовизначенню (Зімакова, & Тупиця, 2015).

Укладаючи змістовий компонент навчальної дисципліни «Інноваційні технології в дошкільній освіті» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, ми проаналізували науково-педагогічні, методичні посібники та збірники, а саме: «Інноваційні технології в дошкільній освіті» (за ред. Л. Калмикової, Н. Гавриш), «Банк інноваційних педагогічних технологій» (Л. Галіциної), «Інновації в дошкільній» (Л. Калуська, М. Отрошенко), «Нетрадиційні прийоми розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку» (К. Крутій), «Педагогічні технології» (М. Чепіль, Н. Дудник); «Інноваційна практика в роботі вихователя ДНЗ» (Н. Дятленко, А. Гончаренко, А. Шевчук та ін.). Крім того, ми керувалися інформаційно-аналітичними матеріалами розвитку освіти міста Полтави та Полтавської області, оскільки в цих матеріалах уміщені популярні серед педагогів інноваційні технології та саме в заклади дошкільної освіти цього регіону переважно працевлаштовуються випускники Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Представимо зміст дисципліни «Інноваційні технології в дошкільній освіті».

Предметом вивчення навчальної дисципліни є інновації в дошкільній освіті. Метою викладання навчальної дисципліни «Інноваційні технології в дошкільній освіті» є формування готовності магістрантів до інноваційної діяльності у ЗДО. Завдання: озброєння магістрантів знаннями про популярні інновації дошкільної освіти та сучасний стан їх використання у вітчизняній дошкільній освіті на регіональному і національному рівнях; вироблення у них умінь методично грамотно та творчо впроваджувати нові ідеї в освітній процес ЗДО; формувати всебічні професійні інтереси, культурно-естетичний рівень освіченості педагога у розумінні та сприйманні різних ідей, думок, напрямів, течій тощо.

Представимо інформаційний обсяг навчальної дисципліни «Інноваційні технології в дошкільній освіті».

Змістовий модуль № 1. Сутність освітніх інновацій у дошкільній освіті.

Тема 1.1. Теоретичні засади реалізації інноваційних процесів у закладах освіти.

Понятійне поле сучасної інноватики: сутність базових понять «інновація», «освітня інновація», «види освітніх інновацій у ЗДО», «інноваційна діяльність», «педагогічна технологія», «інноваційна педагогічна технологія» тощо. Фактори виникнення інновації (творча особистість, наукова ідея, експеримент). Нормативні документи, що обумовлюють освітню інноваційну діяльність.

Тема 1.2. Освітній інноваційний контент дошкільця.

Види освітніх інновацій: психолого-педагогічна (дидактична, виховна, управлінська), науково-виробнича, соціально-економічна. Завдання, зміст, форми і методи інноваційної діяльності. Класифікація педагогічних інновацій за складовими освітнього процесу в системі дошкільної освіти.

Змістовий модуль № 2. Інноваційні технології в дошкільній педагогіці (виховання) та психології розвитку дитини дошкільного віку.

Тема 2.1. Загальнопедагогічні та управлінські технології, що використовуються у ЗДО.

Педагогіка С. Русової «Український дитячий садок». Педагогіка М. Монтесорі «Дім вільної дитини». Вальдорфська педагогіка «Вальдорфський дитячий садок». Блочно-тематичне планування (Т. Поніманська). Партнерська технологія організації освітнього середовища у ЗДО.

Метод проектів як педагогічна технологія у ЗДО. Система розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова. Елементи проблемного навчання у ЗДО. Інформаційно-комунікаційні технології. Ігрові технології Д. Ельконіна, Б. Нікітіна та ін. Інтерактивні технології. Інтегральна педагогічна технологія Н. Гавриш. Технологія «Створення ситуації успіху» (автор-розробник А. Белкін). Методика застосування карт розумових дій на заняттях та в плануванні (за Н. Гавриш).

Тема 2.2. Інноваційні технології виховання особистості дошкільника

Технологія особистісно орієнтованого освітнього процесу (І. Бех, С. Подмазін). Педагогіка Ш. Амонашвілі – «педагогіка цілісного життя дітей та дорослих». Психолого-педагогічні засади розв'язання соціально-моральних задач (І. Бех). Технологія виховання казкою (М. Лещенко). Соціалізація особистості засобами драматичної творчості (Л. Зімакова) (Зімакова, 2004). Ляльки-персони – методика соціального та психологічного розвитку дитини. Інтегрована особистісно-орієнтована освітня технологія у дошкільному закладі та загальноосвітньому закладі I ступеня (С. Якименко).

Технологія формування творчої особистості (Г. Альтшуллер, Ю. Богоявленська, Р. Грановська, В. Паламарчук, О. Пехота, С. Сисоева та ін.). Теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ). Методика розвитку творчих здібностей на заняттях з малювання (Л. Шульга). Ейдетика та мнемотехніка – технології образного, асоціативного мислення, уяви та розвитку пам'яті, описового мовлення, вивчення віршів напам'ять (Г. Чепурний та ін.).

Технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка (Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей).

Змістовий модуль № 3. Інноваційні технології методик дошкільної освіти.

Тема 3.1. Технології пізнавального розвитку дітей дошкільного віку.

Технологія «Довкілля» В. Ільченко. Smart-технологія. Лего-конструювання. Технологія розвитку критичного мислення. Технологія навчання як дослідження (В. Бухвалова, М. Кларіна, С. Коршак, О. Пехота та ін.). Розвиваючі ігри Нікітіних. Дослідницька діяльність дошкільників у природі. Квадрати М. Воскобовича. Палички Х. Кюізенера. Логічні блоки Д'єниша.

Тема 3.2. Технології навчально-мовленнєвої діяльності дошкільників.

Технології наочного моделювання. Технологія використання схем-моделей для навчання дітей описових розповідей (Т. Ткаченко, О. Чала). Методика використання схем-моделей для навчання дітей творчої оповіді (О. Дяченко). Кола Ейлера для навчання дітей порівняльних розповідей. Нетрадиційні прийоми роботи з казкою (за К. Крутій). Прийоми фантазування у роботі з розвитку мовлення дітей (О. Синдяєва). Методика використання схем-

моделей у лексико-граматичній роботі (К. Крутій). Картки В. Проппа у навчанні творчого розповідання. Сінквейн у роботі з розвитку мовлення дошкільників. Використання лімериків у роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Мультимедійні технології мовленнєвого розвитку дошкільників. Методика К. Крутій «Медіадидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників». Авторська методика комунікативно-мовленнєвого розвитку «Мульт_Ком_Мод» Л. Зімакової, Ю. Сонник (Зімакова, Сонник, 2018).

Сучасні інноваційні методики раннього навчання дітей грамоти. Методика раннього навчання дітей грамоти в материнській школі В. Ліщука. Методика раннього навчання дітей читання М. Зайцева. Методика навчання грамоти Л. Шелестової «Розвивальне читання для дошкільнят». Дидактична мистецька гра у навчанні читання Н. Суласвої. Інформаційно-комп'ютерні технології у навчанні читання дошкільників.

Коректурні таблиці Н. Гавриш – засіб узагальнення знань дошкільників, формування мовленнєвої компетенції. Лепбуки – інтерактивні теки для систематизації та узагальнення знань дошкільників про суспільне довкілля та формування мовленнєвої компетентності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, змістовий компонент професійної підготовки магістрів дошкільного профілю потребує уведення до нормативної частини навчальної дисципліни «Інноваційні технології в дошкільній освіті». Представлений зміст підготовки магістрів до інноваційної діяльності не обмежується представленими технологіями, методиками, проектами тощо, а може бути доповнений, виходячи із змінного характеру освітніх процесів, регіонального характеру освітньої діяльності, освітніх традицій регіону тощо.

Подальші дослідження будуть присвячені розробці та вдосконаленню організаційно-процесуального компонента підготовки майбутніх магістрів до інноваційної діяльності в ЗДО. Ефективність запровадження нормативної навчальної дисципліни «Інноваційні технології в дошкільній освіті» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта необхідно перевірити емпіричними методами дослідження.

Список використаних джерел

- Галіцина, Л. В. (Упоряд.). (2012). *Банк інноваційних педагогічних технологій*. Київ: Шкільний світ.
- Дятленко, Н., Гончаренко, А., & Шевчук, А. та ін. (Упоряд.). (2010). *Інноваційна практика в роботі вихователя ДНЗ: метод. посібн.* Київ: Шкільний світ.
- Зімакова, Л. В., & Тупиця, О. Ю. (2015). Шляхи становлення соціального самовизначення майбутніх педагогів: мистецько-педагогічний пошук. *Materialy XI Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji "Nauka I inowacja – 2015" Vol. 5. Psychologia I socjologia. Pedagogiczne nauki* (С. 62-67). Przemysl. Nauka I studia.
- Зімакова, Л. В. (2004). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Зімакова, Л. В., Ковалевська, Н. В., & Сонник, Ю. А. (2018). *Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників засобами мультиплікації: навч.-метод. посіб. для самостійної роботи студ. спец. «Дошкільна освіта»*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Калмикова, Л. О., & Гавриш, Н. В. (Ред.) (2018). *Інноваційні технології в дошкільній освіті*: зб. абстрактів Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький. Взято з <https://phdpu.edu.ua/images/Оголошення/ІННОВАЦІЙНІ%20ТЕХНОЛОГІЇ%20В%20ДОШКІЛЬНІЙ%20ОСВІТІ/ЗБІРНИК%201.pdf>.
- Калуська, Л. В., & Отрошенко, М. В. (Упоряд.). (2010). *Інновації в дошкільлі. Програми, технології, проекти, ідеї, досвід: посібник на допомогу дошкільним працівникам*. Тернопіль: Мандрівець.
- Крутій, Е. Л. (2008). *Нетрадиционные приёмы развития речи детей старшего дошкольного возраста: методическое пособие к изданию «Коммуникативно-развивающая технология обучения русскому языку и развития речи детей старшего дошкольного возраста»*. Запорожье: ООО «ЛИПС» ЛТД.
- Химинець, В. В. (2010). *Інновації в початковій школі*. Тернопіль: Мандрівець.

References

- Diatlenko, N., Honcharenko, A., & Shevchuk, A. (Comp.). (2010). *Innovatsiina praktyka v roboti vykhovatelja DNZ [Innovative Practice in the Work of a DNZ Educator]: metod. posibn.* Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].

- Halitsyna, L. V. (Comp.). (2012). *Bank innovatsiynykh pedahohichnykh tekhnolohii [Bank of innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
- Kalmykovoi, L. O., & Havrysh, N. V. (Eds.). (2018). *Innovatsiini tekhnolohii v doshkilnii osviti: zbirnyk abstraktiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii*. Pereiaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Kaluska, L. V., & Otroshchenko, M. V. (Comp.). (2010). *Innovatsii v doshkilli. Prohramy, tekhnolohii, proekty, idei, dosvid: posibnyk na dopomohu doshkilnym pratsivnykam*. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
- Krutyi, E. L. (2008). *Netradytsionnye pryemy razvytiya rechy detei starsheho doshkolnogo vozrasta: metodycheskoe posobyе k yzdaniyu «Kommunikatyvno-razvyvaiushchaia tekhnolohiia obucheniya russkomu yazyku y razvytiya rechy detei starsheho doshkolnogo vozrasta»*. Zaporozhe: OOO «LYPS» LTD [in Ukrainian].
- Khymynets, V. V. (2010). *Innovatsii v pochatkovii shkoli*. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
- Zimakova L. V., Tupytsia, O. Yu. (2015). Shliakhy stanovlennia sotsialnoho samovyznachennia maibutnikh pedahohiv: mystetsko-pedahohichniy poshuk [Ways to Become a Social Self-Determination of Future Teachers: An Artistic and Pedagogical Search]. *Materialy XI Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji “Nauka I innowacja – 2015” Volume 5. Psychologia I socjologia. Pedagogiczne nauki* (pp. 62-67). Przemysl. Nauka I studia [in Ukrainian].
- Zimakova, L. V. (2004). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsializatsii uchniv zasobamy teatralnoho mystetstva [Preparing future primary school teachers for the socialization of students through theater arts]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Zimakova, L. V., Kovalevska, N. V., & Sonnyk, Yu. A. (2018). *Osoblyvosti komunikatyvno-movlennievoho rozvytku starshykh doshkilnykiv zasobamy multiplykatsii [Features of communication and speech development of senior preschoolers by means of animation]: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia samostiinoi roboty studentiv spetsialnosti “Doshkilna osvita”*. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].

ZIMAKOVA L.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES: CONTENT COMPONENT

The article describes the content component of future masters of pre-school education training for innovative activity in pre-school educational institutions. Innovative activity of a kindergartener is a demand of modern education, which involves a complex of individual changes of the pedagogical process components: content, forms, methods, technologies, teaching means, management systems; it is a higher level of pedagogical creativity, pedagogical ingenuity, and the introduction of something new in pedagogical practice.

The authors have offered the introduction of a subject “Innovative technologies in pre-school education” for applicants of the second (master’s) level of higher education of specialty 012 Pre-school education. This subject has the aim of forming the readiness of future masters to innovate activity in pre-school educational institutions. Its purposes are to master the knowledge of popular innovations in pre-school education and the current state of their use in native pre-school education at the regional and national levels; to develop their skills to introduce new ideas into the educational process of pre-school educational institutions methodically, competently, and creatively; to form comprehensive professional interests, cultural and aesthetic level of an educator’s education in understanding and perceptions of various ideas, thoughts, directions, currents, etc.

The information volume of the subject “Innovative technologies in pre-school education” is outlined. The content of module 1 “Essence of educational innovations in pre-school education” consists of “Theoretical principles of implementation of innovative processes in educational institutions” and “Educational innovative content in pre-school education”. The content of module 2 “Innovative technologies in pre-school pedagogy (upbringing) and psychology of development of a child of pre-school age” consists of “General pedagogical and management technologies used in pre-school educational institutions” and “Innovative technologies of upbringing pre-schooler personality”. The content of module 3 “Innovative technologies of pre-school education methods” consists of “Technologies of cognitive development of children of pre-school age” and “Technologies of learning and speech activity of pre-school children”. Awareness of innovative technologies will help to form professional competence of future masters of pre-school education.

Keywords: *a child of pre-school age; master of pre-school education; professional training; innovative technologies; content component*

Стаття надійшла до редакції 22.01.2019 р.

УДК 378.4.091.33:81'27

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183213>

ТЕТЯНА ІСАЄНКО

ОЛЬГА МІЗИНА

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

УДОСКОНАЛЕННЯ МОВНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розкриті й проаналізовані шляхи удосконалення мовної та комунікативної компетентностей майбутніх фахівців у вищій школі. Обґрунтовується і набуває методичної інтерпретації положення, що на сучасному етапі розвитку суспільства важливо сформувати успішну, освічену людину, здатну ухвалювати відповідальні рішення, критично мислити, творчо виконувати виробничі завдання – тобто особистість з високим рівнем мовної та комунікативної компетентності, яка володіє сукупністю знань, умінь і навичок, що забезпечить бездоганне виконання професійних обов'язків, потребу в самопізнанні, саморозвитку, самореалізації, уміння об'єктивно розв'язувати життєві проблеми, соціально адаптуватися.

Ключові слова: професіограма фахівця; мовна компетентність; комунікативна компетентність; вищі заклади освіти; навчальний процес

Постановка проблеми. Мовні проблеми завжди будуть актуальними і вимагатимуть кардинальних змін для покращення ситуації в суспільстві щодо практичного застосування цього унікального засобу людського спілкування. Прийнято вважати, що говорити правильно, тобто з дотриманням усіх літературних норм, повинні тільки керівники, високопосадовці, публічні люди, учителі. Навіть побутує думка, що це обов'язок філолога, а вчителю математики, хімії чи фізики не обов'язково перейматися такими проблемами. Пересічні люди дозволяють собі недбалість у використанні мовних засобів як на робочому місці, виконуючи свої професійні обов'язки, так і в побуті. Завдання сучасної вищої школи підготувати не тільки кваліфікованого фахівця, а сформувати інтелектуальну особистість з високою моральною культурою, одним із найважливіших показників якої, на нашу думку, є досконале володіння літературною мовою, тобто досягнення високого рівня мовної та комунікативної компетентності.

Аналіз досліджень та публікацій. У наукових розвідках багатьох учених знайшли відображення проблеми формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей майбутніх фахівців у навчальному процесі (Н. Бабич, М. Вашуленко, О. Корніяка, Н. Ларіна, С. Мартиненко, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліок та ін.), удосконалення професійного мовлення (І. Гуменна, Ю. Вторнікова, О. Муромцева, В. Жовтобрюх, Л. Струганець). Науковцями активно обговорюється проблема формування культури ділового мовлення фахівців різних галузей (Л. Барановська, М. Зубков, Н. Тоцька, О. Любашенко та ін.), специфіка творчого використання інформації про феномен мови й мовлення (О. Смирницький, А. Супрун, С. Семчинський, Л. Щерба та ін.), особливості публічного мовлення (С. Гуревич, Г. Сагач, Н. Бабич, Б. Головін, І. Шведов, П. Таранов та ін.).

Отже, увага вчених зосереджується на досягненні мовного рівня в усіх його виявах, проте методика реалізації та засоби впровадження в навчальний процес розроблені недостатньо і потребують подальшого дослідження.

Мета статті. Висвітлити шляхи удосконалення мовної та комунікативної компетентностей майбутніх фахівців у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Кожний вищий навчальний заклад, готуючи фахівців різних спеціальностей, керується відповідними професіограмами – найважливішим джерелом інформації про професії. Український тлумачний словник визначає це поняття як науковий опис виду праці та необхідних професійних якостей, що може використовуватись у профорієнтації, підборі кадрів і т. ін.

В організації навчального процесу у вищих закладах освіти, який передбачає як професійно-трудоий, так і навчально-творчий складник, враховується зміст професіограми майбутнього спеціаліста для максимального наближення до сучасних вимог виробництва.

Основними складовими професіограми молодих спеціалістів будь-якої галузі народного господарства, на нашу думку, є такі групи якостей:

- морально-етична стійкість (єдність моральної свідомості й поведінки, сукупність імперативів особистісної і професійної етики згідно з моральними принципами суспільства);
- орієнтованість на наукові основи певної професії (розвинене теоретичне мислення, уміння та потреба вести дослідну роботу);
- здатність до постійного самовдосконалення, саморозвитку (свідома потреба підвищення кваліфікаційного рівня);
- високий рівень мовної та комунікативної компетентності.

Компетенція (від. лат. *competencia* – коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом) – це інтегрований результат опанування змістом вищої освіти, який виражається в готовності студента використовувати засвоєні знання, уміння, навички, а також способи діяльності у конкретних ситуаціях для розв'язання практичних і теоретичних виробничих завдань.

Володіння людиною відповідною компетенцією позначається терміном «компетентність». Якщо компетенція є наперед заданою нормою освітньої підготовки, то компетентність – це конкретні вміння та навички, необхідні людині будь-якої професії для якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Отже, компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно виконувати професійну діяльність.

Глибоко характеризуючи поняття мовної компетенції, вчені надають перевагу мовній активності, мовному використанню, протиставляючи просто мовним знанням, розглядаючи не як вроджене явище, а як результат процесу соціалізації. Ф. С. Бацевич визначає мовну компетенцію як «знання учасниками комунікації мови (мовного коду), тобто правил, за якими формуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація» (Бацевич, 2004, с. 123). Мовна компетентність, на нашу думку, передбачає не тільки знання мови, її норм, правил та закономірностей функціонування в різних сферах суспільної діяльності, а й володіння фахівцем будь-якої сфери мовними знаннями, тобто розуміти структуру мови, знати особливості її словникового складу та граматичної будови, правила написання слів та їх використання в різних функціональних стилях, зокрема в офіційно-діловому. Мовна компетентність будь-якого спеціаліста включає знання про функціонування і системну організацію української мови на рівнях лексики, граматики, фонетики і фонології, орфографії, орфоєпії, пунктуації.

Комунікативну компетентність учені трактують по-різному. Ф. С. Бацевич визначає це поняття як «сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування конкретному спілкуванні в ролі адресанта й адресанта» (Бацевич, 2004, с. 124). Ми погоджуємося з такими авторами, як І. Гуменна, А. Гуралюк, Н. Ларіна, С. Мартиненко, О. Корніяка, які, досліджуючи цей мовний феномен, вважають його одним із найважливіших складників професійної компетентності спеціаліста та показником сформованості системи професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності. Отже, комунікативна компетентність – це інтегроване поняття, яке поєднує здатність особистості застосовувати знання мови в різних ситуаціях, у яких відбувається мовленнєвий акт відповідно до мети спілкування, а саме: сприймати інформацію і формулювати думку, підтримуючи спілкування у логічному зв'язному руслі відповідно до конкретних комунікативних намірів, та індивідуально-психологічні якості особистості, які впливають на досягнення комунікативної мети. Володіння комунікативною компетентністю дає змогу посадовій особі ефективно виконувати свої службові обов'язки.

Поділяємо думку авторів, які вважають, що явище мовної і комунікативної компетентності поліаспектне і може бути предметом дослідження не лише мовознавчої, але й інших галузей суспільно-гуманітарної науки. «Психологи, психолінгвісти, дидакти й методисти доводять, що мовна, мовленнєва, комунікативна компетентності – не лише навчальна мета, а й одна з визначальних умов оволодіння знаннями на різних освітніх рівнях» (Білогорка, & Мороз, 2015, с. 223).

Мовні та комунікативні знання, вміння, навички закладаються в дитинстві, набуваються та формуються в загальноосвітніх школах, удосконалюються протягом усього життя. Відомо, що метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві й цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується через формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її успішної життєдіяльності.

Відповідно до проекту нового базового Закону України «Про освіту» визначено 10 ключових компетентностей для Нової української школи, першими серед яких є: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування. (Грищенко, 2016).

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати свою думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими.

Вищі освітні заклади безсумнівно зобов'язані приділяти цьому велику увагу, вести, на нашу думку, не тільки збалансоване, скоординоване удосконалення практичного використання мови, формувати у майбутніх спеціалістів професійно зорієнтовані уміння, навички досконалого володіння українською літературною мовою у фаховій сфері, а й виховувати високоморальних, національно свідомих особистостей. Ми вважаємо, що майбутній спеціаліст, маючи вищу освіту, повинен повною мірою володіти не тільки фаховою мовою як «сукупністю усіх мовних засобів, якими послуговуються у професійно обмеженій сфері комунікації з метою забезпечення порозуміння між людьми, які працюють у цій сфері» (Шевчук, & Клименко, 2011, с. 17), а послуговуватися державною мовою на високому рівні через внутрішні, глибинні потреби. Це можливо досягти, поставивши за мету готувати свідомих спеціалістів відповідно до складеної професіограми, забезпечуючи виконання всіх її складових, і в першу чергу побороти байдуже ставлення до свого мовлення, мовну неохайність, невміння й небажання контролювати себе. Вища школа зобов'язана мотивувати студентів виховувати в собі повагу до мови, держави, її історії, культури, адже мова не лише засіб спілкування, а й своєрідний генетичний код нації.

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка є вищим навчальним закладом, який відповідно до ліцензії здійснює підготовку здобувачів вищої освіти більше ніж за сорока спеціальностями.

Зокрема, навчально-науковий інститут фінансів, економіки та менеджменту в складі університету сьогодні здійснює підготовку здобувачів вищої освіти з економіки, фінансів, банківської справи та страхування, обліку й

оподаткування, менеджменту, публічного управління та адміністрування, маркетингу, підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, міжнародних економічних відносин і туризму. Підготовка фахівців з публічного управління та адміністрування дає повноваження університету проводити атестацію осіб, які претендують на вступ на державну службу, щодо вільного володіння державною мовою і право видавати посвідчення встановленого зразка відповідно до затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2017 року №301 «Порядку атестації осіб, які претендують на вступ на державну службу, щодо вільного володіння державною мовою». Порядок атестації розроблено на підставі Стандарту української мови для державних службовців. Створення Стандарту української мови для державних службовців є результатом узагальнення досвіду діяльності державної служби в Україні, демократичних країнах Європи і світу, в яких мовне питання є невід'ємним складником державної політики. Цей досвід засвідчує нагальну потребу у використанні працівником державної інституції державної мови (українська мова є державною мовою України згідно зі ст. 10 «Конституції України») для виконання посадових обов'язків. Необхідний рівень фахової компетентності державного службовця можливий лише за наявності в нього відповідного рівня мовної і комунікативної компетентностей. Тому метою Стандарту є визначення для державного службовця необхідного обсягу мовних та комунікативних знань, умінь і навичок для забезпечення видів фахової діяльності, передбачених «Законом про державну службу».

Відповідно до проекту Стандарту української мови для державних службовців і Порядку атестації осіб, які претендують на вступ на державну службу визначено такі вимоги щодо рівня комунікативної компетентності осіб (знання, володіння, вміння, розрізнення понять) в межах таких тем: стиліова природа української ділової мови, її особливості (точність, нормативність, логічність та ін.), стилістичні норми мови і функції мовних засобів усіх рівнів в офіційно-діловому стилі. Жанрова диференціація ділової мови, структура й основні мовні характеристики жанрів офіційно-ділового стилю. Лексика і фразеологія офіційно-ділового стилю. Специфічні лексико-фразеологічні засоби в діловому спілкуванні (номенклатура, професіоналізми, штампи, кліше, стандарти тощо). Формули ввічливості. Лексичні засоби висловлення подяки, вибачення, згоди/незгоди, підтримки, схвалення, сумніву, занепокоєння, заперечення, попередження і т. ін. Мовні засоби формулювання думки, зокрема тези, антитези, мети, завдань, висновків і т. ін. у текстах публічних виступів. Стилiстичні особливості словотвору, специфіка побудови простих, складних і ускладнених речень, форм звертання тощо. Лінгвістичні особливості жанрів за критерієм функціонального призначення. Канцелярський підстиль: організаційні документи (положення, статут, інструкція, правила), розпорядчі, довідково-інформаційні тексти (довідка, лист, записка, акт, звіт, оголошення, протокол, подання, план роботи), кадрова та особова документація. Законодавчий підстиль (конституція, закон, кодекс, постанова, указ). Дипломатичний підстиль: документи у сфері внутрішньовідомчої діяльності та міжнародних відносин (нота, меморандум, ком'юніке, декларація, заява, відозва).

Такий стандарт, на нашу думку, може бути створений для кожної конкретної спеціалізації, але будь-який фахівець, підготовлений у сучасній вищій школі, зобов'язаний комунікувати на високому рівні, тобто логічно висловлюватись, підтримувати бесіду (запитувати, слухати, відповідати), аналізувати, доводити свою думку, обґрунтовувати, переконувати, вмотивовувати, аргументувати, спростовувати, заперечувати, відхиляти, оцінювати, робити висновки, вибирати стиль поведінки, види і форми спілкування відповідно до конкретної ситуації.

Комунікативна компетентність будь-якого фахівця, на наше переконання, передбачає володіння такими навичками:

- урахування принципів спілкування – найзагальніших вимог до учасників процесу лінгвістичної взаємодії (достатність необхідної інформації, її істинність, доцільність, чіткість тощо);
- дотримання правил спілкування – загальноприйнятних вимог до ведення розмови, аргументації, уміння використовувати конкретні умови комунікації;
- обрання та застосування різних комунікативних стратегій (вибір найбільш дієвих глобальних складників спілкування у визначеному порядку відповідно до комунікативних намірів) і тактик (раптовість, провокація, апеляція до авторитетів, гумор тощо) для досягнення позитивного результату;
- створення текстів різних жанрів усного і писемного мовлення, у тому числі офіційно-ділового стилю та доцільне їх використання;
- аналіз та реферування текстів різних жанрів, підготовка аналітичних оглядів, довідок, висновків на основі опрацьованих текстів;
- застосування монологічного та діалогічного (полілогічного) мовлення фахового спрямування (доповідь, звіт, промова, дискусія);
- дотримання норм української літературної мови в офіційному спілкуванні (участь в офіційних заходах, корпоративне спілкування тощо);
- спілкування державною мовою на засадах соціальної та міжособистісної етики, моделювання комунікативної поведінки відповідно до ситуації.

Правильним і своєчасним рішенням було введення обов'язкової дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що передбачає поглиблення, удосконалення, систематизацію знань, умінь, навичок мовного послугоування з огляду на професійну сферу.

Програма дисципліни створена на основі поставлених завдань та вдало поєднує елементи культури мови, стилістики, риторики, термінології тощо і має на меті: підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української літературної мови, що забезпечить професійне спілкування на належному мовному рівні. У разі проведення занять на високому науково-методичному рівні, продуктивного використання засобів, методів викладання можна досягти неабиякого результату щодо удосконалення мовної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Студенти розширюють знання про українську літературну мову як мову

професійного спілкування, аналізують основні функції мови та мовні норми, визначають нормативно-правову базу утвердження української мови як державної в Україні. Тема, присвячена основам культури української фахової мови, допоможе розкрити значення понять «культура мови» і «культура мовлення», схарактеризувати комунікативні ознаки якісного мовлення, виокремити поняття «мовний», «мовленнєвий», «спілкувальний етикет», з'ясувати роль і значення словників у підвищенні мовної культури особистості.

Дуже важливими є заняття, які торкаються питань риторики. Риторика як навчальна дисципліна необхідна в усіх сферах людської діяльності, вона є наукою і мистецтвом «переконуючої комунікації, що становить фундамент професіоналізму вчителя, політика, юриста, менеджера та багатьох інших гуманітарних кадрів нової України» (Сагач, 1993, с. 3). Професійне володіння ораторською майстерністю стає в сучасному світі невід'ємним елементом підготовки фахівців у будь-якій професійній царині: дипломатії, юриспруденції, педагогіці, медицині, торгівлі, мистецтвознавстві, психології, для роботи в соціальній сфері (Вандишев, 2003, с. 238).

Традиційно риторика сприймають як науку про красномовство, однак у системі професійної освіти вона передбачає удосконалення мисленнєво-мовленнєвої діяльності, спрямованої на переконання, досягнення мети у процесі мовної комунікації, набуття практичних навичок укладання текстів виступів і їх проголошення, удосконалення культури мовлення, підготовка до організації ефективного спілкування у професійній діяльності. Звідси випливають важливі завдання:

- формування вмінь і навичок застосування вербальних і невербальних засобів комунікації, логічних, психологічних, етичних, літературних прийомів у мові та спілкуванні;
- опанування методики підготовки промови (пошук і композиційна будова матеріалу);
- ознайомлення з основами мистецтва колективного публічного спілкування, зокрема формування полемічної майстерності;
- розвиток потреби постійного духовного збагачення та прагнення до професійного вдосконалення тощо.

Виконання цих завдань забезпечить чітке і правильне розуміння ролі ораторського мистецтва у професійній діяльності; правильне використання різних мовних засобів відповідно до комунікативних намірів; влучне висловлювання думки для успішного розв'язання завдань у професійній діяльності; володіння методом риторичного аналізу текстів; самостійне продукування текстів різних типів промов; вироблення критичного ставлення до власного мовлення і суспільної мовної практики; формування духовного світу особистості шляхом засвоєння класичної та національної риторичної спадщини давнього й сучасного світу шляхом прилучення через мову до культурних надбань рідного народу й людства взагалі тощо.

Тема «Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні» передбачає навчити студентів аналізувати наукові, науково-популярні тексти на лексичному, лексико-семантичному, стилістичному і граматичному рівнях, редагувати, скорочувати (компресія) тексти, конструювати елементи висловлювання з урахуванням запропонованої мовленнєвої ситуації. Правильно підібраний текст допоможе сформувати уміння спочатку правильно скласти вторинні наукові тексти (конспект, анотацію, реферат), а потім підготуватися до написання власного наукового тексту, наприклад, дипломної роботи. Укладаючи конспект, студенти розуміють структуру наукового тексту й особливості його будови, усвідомлюють необхідність правильно скорочувати слова, написати план і виконати певну компресію тексту (Шевчук, & Клименко, 2011).

Отже, опанувавши матеріал дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», студенти повинні вміти:

- правильно використовувати різні мовні засоби відповідно до комунікативних намірів; влучно висловлювати думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності;
- сприймати, відтворювати, редагувати тексти офіційно-ділового й наукового стилів;
- оперувати фаховою термінологією, перекладати наукові тексти.
- скорочувати та створювати наукові тексти професійного спрямування, скласти план, конспект, реферат тощо, робити необхідні нотатки, виписки відповідно до поставленої мети;
- укладати різні типи документів, правильно добираючи мовні засоби, що репрезентують їх специфіку;
- послуговуватися лексикографічними джерелами (словниками) та іншою допоміжною довідковою літературою, необхідною для самостійного вдосконалення мовної культури.

Будь-який фахівець зобов'язаний доцільно послуговуватися мовними засобами різних рівнів, що забезпечить комунікативну досконалість мовлення.

Нормативна навчальна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» є складовою циклу професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», є базовою для вивчення всіх наступних спеціальних дисциплін. Дисципліна забезпечує формування кваліфікованих, грамотних, мовно компетентних фахівців, які б досконало володіли українською літературною мовою у професійній сфері.

Ми поділяємо думку науковців (Тур, 2016), які стверджують необхідність створення моделі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Під час проектування такої моделі необхідно враховувати професійну компетентність викладача, наявність об'єктивних факторів – соціальне замовлення вищої професійної школи, Державний освітній стандарт вищої професійної освіти, цілісну освітню сферу вишу, рівень комунікативної компетентності студентів.

За Тур (2016), проектування концептуальної моделі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності підпорядковано такій логіці: визначення меж моделі; визначення мети й завдань, окреслення наукових підходів; вибір компонентів комунікативної компетентності; з'ясування етапів процесу формування комунікативної компетентності; визначення організаційно-педагогічних умов та ін. Дослідником обрано такі основні компоненти – цільовий, технологічний, аналітико-результативний, виконання яких, на його думку, буде результатом досягнення реалізації моделі, тобто перехід на більш високий рівень комунікативної компетентності.

Висновок. Узагальнюючи сказане, ми дійшли висновку, що на сучасному етапі розвитку суспільства важливо сформуванню успішну, освічену людину, здатну ухвалювати відповідальні рішення, критично мислити, творчо виконувати виробничі завдання – тобто особистість з високим рівнем мовної та комунікативної компетентності, яка володіє сукупністю знань, умінь і навичок, що забезпечить бездоганне виконання професійних обов'язків, потребу в самопізнанні, саморозвитку, самореалізації, уміння об'єктивно розв'язувати життєві проблеми, соціально адаптуватися.

Список використаних джерел

- Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Академія.
- Білогорка, М., & Мороз, Т. (2015). Шляхи формування мовної компетентності особистості: наук.-метод. підхід. *Педагогіка*, 11, 222-228.
- Вандишев, В. М. (2003). *Риторика: екскурс в історію вчень і понять*. Київ: Кондор.
- Гриневиц, Л., Елькін, О., Калашнікова, С., Коберник, І., Ковтунець, В. ... Грищенко, М. (Ред.). (2017). *Нова Концепція української школи*. Взято з <http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article/3935/>.
- Романовський, О., Романовська, Ю. & Романовська, О. (2009). Мовна компетентність як необхідна складова виховання освіченого та інтелектуального українця. *Вища школа*, 7, 88-98.
- Сагач, Г. М. (1993). *Золотослів*. Київ: Райдуга.
- Тур, О. (2006). *Формування комунікативної компетентності в процесі підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності*. Полтава: ПолтНТУ.
- Шевчук, С. В. & Клименко, І. В. (2011). *Українська мова за професійним спрямуванням*. Київ: Алерта.

References

- Vacevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoji lynchvistyky [Basics of communicative linguistics]*. Kyiv: Akademija [in Ukrainian].
- Biloghorka, M. & Moroz, T. (2015). Shljakhy formuvannja movnoji kompetentnosti osobystosti: naukovy-metodychnyj pidkhid [Ways of forming the language competence of the individual: scientific methodological approach]. *Pedagoghika [Pedagogyka]*, 11, 222-228 [in Ukrainian].
- Vandyshch, V. M. (2003). *Rytoryka: ekskurs v istoriju vchenj i ponjatj [Rhetoric: An excursion into the history of doctrines and concepts]*. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
- Ghrynevych, L., Eljkin, O., Kalashnikova, S., Kobernyk, I., Kovtunecj, V. ... & Ghryshhenko, M. (Eds.). (2017). *Nova Konceptija ukrajinskoji shkoly [New Concept of the Ukrainian School]*. Retrieved from: <http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article/3935/> [in Ukrainian].
- Romanovskij, O., & Romanovskja, O. (2009). Movna kompetentnistj jak neobkhdidna skladova vykhovannja osvichenogho ta intelighentnogho ukrajincja [Language competence as a necessary component of education of an enlightened and intelligent Ukrainian]. *Vyshha shkola [High school]*, 7, 88-98 [in Ukrainian].
- Sagach, Gh. M. (1993). *Zolotosliv [Golden words]*. Kyiv: Rajdugha [in Ukrainian].
- Tur, O. (2006). *Formuvannja komunikatyvnoji kompetentnosti v procesi pidghotovky fakhivciv iz dokumentoznavstva ta informacijnoji dijajlnosti [Formation of communicative competence in the process of preparation of specialists in documentation and information activities]*. Poltava: PoltNTU [in Ukrainian].
- Shevchuk, S. V., & Klymenko, I. V. (2011). *Ukrajinsjka mova za profesijnym sprjamuvannjam [Ukrainian language in professional direction]*. Kyiv: Alerta [in Ukrainian].

ISAIENKO T., MIZINA O.

Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University

IMPROVEMENT OF LANGUAGE AND COMMUNICATIVE PROFICIENCY OF FUTURE SPECIALISTS

Ways of improving the language and communication proficiency of future specialists in higher education have been revealed and analyzed in the research article.

It was noted that in organization of educational process at higher educational establishments that stipulates both vocational and educational component, the content of the future specialist's professional grammar has been taken into account in order to be approximate as much as possible to modern production requirements.

The main components of the job profile diagram of young specialists in any field of national economy have been identified.

The place and role of language and communicative proficiency for education of modern specialists of various specialties and importance of having necessary skills have been identified. Requirements for communicative proficiency level of future specialist have been indicated.

It has been proved that it is possible to direct the educational process in accordance with the goal by selecting the necessary means and creation of certain conditions.

The significance of the subject "Ukrainian (for specific purposes)", which provides deepening, improvement, systematization of knowledge, skills, language skills, taking into account professional field that successfully combines elements of the speech culture, stylistics, rhetoric, terminology, and the like has been revealed.

The importance of classes with elements of rhetoric as a science of persuasive communication, necessary in all spheres of human activity as the basis of a specialist's professionalism in any industry has been indicated.

The need for continuous improvement of language and communicative proficiency of individual as a necessary component for modern specialist training has been proved.

Keywords: *job profile diagram; language proficiency; communicative proficiency; higher educational establishment; educational process*

Стаття надійшла до редакції 15.01.2019 р.

УДК 373.5.04:316.61]:81

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183214>

OLENA KAZACHINER

Kharkiv academy of postgraduate education, Kharkiv, Ukraine

PECULIARITIES OF MASTERING LANGUAGE MATERIAL BY CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

The article reveals peculiarities of language learning by children with Down syndrome. Children with Down's syndrome frequently have speech and language impairments although the nature of their language learning difficulties can differ substantially between individuals. Both hearing loss and delayed development contribute to language learning. Children show specific strengths in receptive vocabulary. Sign and gesture can support vocabulary learning and visual scaffolds support language learning. Enhanced verbal environments help to develop verbal abilities. While understanding precedes expressive ability for all children, this balance is frequently larger than usual and is sometimes vast, which in some cases leads to children's understanding and other abilities being underestimated. Individuals are likely to have difficulty expressing their thoughts and feelings. Most learners have significant speech, language and communication needs throughout childhood. Activities to support the full range of speech, language and communication needs that individual children experience should be directed by a speech and language therapist.

The script of the workshop of the same name for philology teachers, which can be conducted in extra-curricular time in the system of postgraduate education, has been worked out.

Keywords: *linguistic material; mastery of linguistic material; child with Down syndrome; philology teacher; postgraduate education.*

Introduction. Down syndrome (DS) is a genetic disorder caused by a failure of the 21st chromosome to separate during cell division and thus changes the development of the body, which includes brain development as well. Due to its specific occurrence, it is not considered a disease but a permanent lifetime condition of a person. This condition is characterized by several psychophysical characteristics which are mostly common for all persons with Down syndrome: poor muscle tone, slanted eyes, round face with a flat profile, short hands, low cognitive functioning.

These characteristics are also accompanied with specific disabilities such as auditory, visual, tactile, speech, language and communication difficulties. However, it is important to know that there is no universal rule or any sign by which the level of disabilities or difficulties in persons with Down syndrome can be predicted.

Moreover, the range of diversity related to mental capacities, behaviour and developmental abilities in general is quite large. Each child, each person with Down syndrome is different. Only discovery and knowledge about specific needs and

capacities of a single person enables the proper treatment and, accordingly, the most productive performance. Therefore, it is immensely important to ensure that the child is offered as free a development as possible and, as little as possible, limit the expectations placed on the child.

Analysis of relevant research. The problems of teaching children with Down syndrome were the subject of scientific findings of such authors as: G.Bird, S.Buckley, Anne E.Fowler, C.Jenkins, Jin-Chang Huang, O.Jones, O.Milevs'ka, A.Minenko, O.Mozoluk-Konovalenko, etc.

Aim of the Study. Aim of the Study is to single out some peculiarities of mastering language material by children with Down syndrome on the basis of scientific and pedagogical literature and to make some tips for effective teaching children with Down syndrome reading, writing and speaking.

Main material of research.

Children with Down's syndrome typically have a speech and language impairment and should be seen regularly by a Speech and Language Therapist who can suggest individualized activities to promote their speech and language development.

The language delay is caused by a combination of factors, some of which are physical and some due more to perceptual and cognitive problems. Any delay in learning to understand and use language is likely to lead to cognitive delay. The level of knowledge and understanding and thus the ability to access the curriculum will inevitably be affected. Receptive skills are greater than expressive skills. This means that children with Down's syndrome understand language better than they are able to speak it. As a result, their cognitive skills are often underestimated.

Children with DS often experience language learning difficulties disproportionate to their mental age. Expressive language, especially, is delayed relative to cognitively matched control children (Chapman, 1995), often resulting in wide expressive-receptive and expressive-cognitive gaps.

Consequently, children with DS often seem to have things to say, but reduced means with which to say them. This observation has led many practitioners to introduce sign language as an alternative mode of communication for children with DS when they are first beginning to talk. One estimate places the frequency of such an intervention as high as 85% (Miller, 1992). In early periods of language development, the size of the expressive lexicons of children with DS (estimated from parent report on vocabulary check lists) are typically smaller than that of matched, typically developing control children (Miller, 1992).

Thus sign use can augment the expressive lexicons of at least some children with DS. Children with DS experience many constraints as they develop, learn and use the spoken language of their communities. Some constraints are congenital and linked to the extra genetic material; others emerge developmentally as children adapt to their physical, social and linguistic environments. Some will overcome these constraints to become good communicators, but many will experience difficulties in using speech to communicate effectively with others. Children with DS present with more speech and language impairments than their typically developing peers, but impairments specific to the syndrome have yet to be identified. The range of communication impairments is similar to that encountered in the general pediatric population. Some may experience difficulties with the content (semantics) or the form (grammar, phonology) of the language, or with its use in interpersonal communication (pragmatics). Difficulties may also arise with speech intelligibility, voice and fluency (Cain, & Oakhill, 2007).

A variety of language difficulties are present among children with Down syndrome, but Kumin (1998) believes that children with Down syndrome do not present with consistent speech and language characteristics. Roberts et al. (2007) dispute findings by Kumin (1998), as they explain several patterns of language development typically observed in children with Down syndrome start with deficits in phonology. Martin et al. (2009) agree with Roberts et al. (2007), as they report the commonality of deficits in children with Down syndrome does exist; specifically, they found that it is typical for these children to have lower speech intelligibility than nonverbal mental aged matched typically developing peers. In addition to phonological deficits, Martin et al. (2009) reported expressive vocabulary, syntax (expressive & receptive) and pragmatic characteristics to be a deficit amongst the Down syndrome population. Children with Down syndrome begin to demonstrate phonological deficits when transitioning from babbling to speaking their first word, which occurs around 21 months of age (Abbeduto et al., 2007), evidenced by a slower elimination time of phonological processes such as the deletion of final consonants on words. According to Roberts et al. (2007) speech intelligibility affected by phonological factors is a lifelong challenge for those with Down syndrome. The exact etiology is not as explicit, as it may be due to several factors including sound error patterns, reduction of word shapes, and apraxia of speech, dysarthria, rate of speech, improper stress placement and voice quality. Martin et al. (2009) support this as they report that speech intelligibility may be affected by voice quality, apraxia of speech, and dysarthria. Decreased speech intelligibility not only creates communication barriers between individuals, it may also negatively affect the development of appropriate language skills (Martin et al., 2009).

Abbeduto et al. (2007) believe delays in early vocabulary development manifest from general cognitive delays, since their first word appears at the same mental age as typically developing children. Receptive vocabulary observed in children with Down syndrome appears to be consistent with typically developing children, although some research appears to contradict this belief with evidence of delays in this area (Abbeduto et al., 2007). Martin et al. (2009) also found contradictions in research regarding receptive vocabulary skills in children with Down syndrome; however, their reports described several studies suggesting that children with Down syndrome can understand spoken language in the same manner as their mental aged matched typically developing peers.

Other speech and language problems in children with Down's syndrome stem from difficulties with their auditory short-term memory and processing skills. The auditory short-term memory is the memory store used to hold, process, understand and assimilate spoken language long enough to respond to it. Any deficit in short-term auditory memory will greatly affect pupils' ability to respond to the spoken word or learn from any situation entirely reliant on their auditory skills. In addition, they will find it more difficult to follow and remember verbal instructions.

The following are early intervention strategies that can be used to help children with Down Syndrome develop and increase their understanding of language:

Take advantage of language opportunities during daily routines:

Activities such as taking a bath, cooking, grocery shopping, changing a diaper, or driving in the car are a wonderful time for learning. Caregivers can consistently identify actions, label items, expand on their children's utterances to facilitate vocabulary acquisition and overall language development. It takes a lot of repetition for children to learn and start to use words appropriately. Include a variety of words that include all the senses. "Does the water feel hot?" or "Can you smell the cookies?" When speaking, identify textures, colors, express feelings etc.

2. Read, read, read:

It can never be said enough how important reading is to children. When reading a book, it's important to not only read the words on the page, but to talk about what is on the page, what the characters are doing or how they might be feeling. Make reading a book an interactive experience.

3. Incorporate play time with other kids:

Children can learn a lot just by interacting with other children as they are interested in and motivated by their peers. They imitate each other's actions and will learn from them. Play time with other children will also help them develop social skills. Concepts such as sharing, taking turns, pretend play, creating, etc. can all be increased.

4. Play with them:

Children don't know how to play with toys and games on their own, we need to show them. Get on the floor and play with blocks, balls, bubbles, sing a song, etc. During this time talk about what you and the child are doing (Ex: stack up the blocks, let's blow more bubbles, it's my turn) and expand on their utterances. Play time is critical for children to develop their ability to focus and attend to a task. When you are engaged together in a task, you are developing a special bond with your child and they are learning!

Mentioned above allowed us to work out a workshop for philology teachers «How to teach languages to children with Down syndrome». It can be provided as an extracurricular activity in the system of postgraduate education.

«How to teach languages to children with Down syndrome»

Introduction.

Narrator. Dear colleagues! Our today's workshop is devoted to teaching languages to such special children as children with Down syndrome. We shall speak about this genetic condition in general; we shall single out some cognitive, psychological, language and speech peculiarities, which are typical for this category of children. Then you will see the portraits of some famous people who have Down syndrome. Some literary stories about these kids' fortune will be shown. As a final, we will discuss and make some tips for effective teaching children with Down syndrome reading, writing and speaking.

Narrator. Let us work in groups and make up a portrait of a kid with Down syndrome. You will have cards with different characteristics.

Group 1 will choose the genetic reasons of the syndrome.

Group 2 will find cognitive peculiarities.

Group 2 will find psychological and communicative specific features.

Group 3 will choose articulation apparatus and speech problems.

(The whole portrait is being discussed and analyzed)

Video watching. Teachers watch a video "They are different from the way we think. How do children with Down syndrome".

Power Point Presentation. Now let us watch a presentation. There are some famous people who have Down syndrome. They can work and they have a happy life.

Among them, there are actors: Lauren Potter, Luke Zimmerman, Jamie Brewer, Tommy Jessop, Chris Burke, Edward Barbanell, John Taylor and others.

Spanish actor Pablo Pineda, the first European with Down syndrome, completed a university degree.

Karen Gaffney is a disability rights campaigner and the first living person with Down syndrome who received a honorary doctorate degree.

Robbie Savage is a football fan and socialite, official mascot of the Brave Warriors, Namibia's national football team.

Chelsey Verner is sport gymnastics world champion.

Jamie Brewer is an actress and a model.

Narrator. We should say that everything depends on the way parents and teachers will organize the child's life and education.

Now let's find out what specific features of mastering language material by children with Down syndrome really exist and what a teacher can do to teach a language to this category of kids.

(Presentation, choosing correct items, discussing)

Now choose the correct answer:

Your child asks: "Why did this girl born with Down syndrome?"

There is no reason of birth with this syndrome.

She is infected from another child in maternity hospital

Maybe her mum used drugs or alcohol, or smoked a lot when she was pregnant.

What will you advice your child to answer a child with Down syndrome about the place you live in:

In a flat in multi-stored building in the street near the stadium.

I have already told you about it. You must remember what you are told.

We have a big flat with three rooms in it. I can draw it on the sheet of paper for you.

Narrator. Our colleagues have prepared short presentations devoted to different stories about children with Down syndrome, which you can read and discuss with your students in the classroom.

Teacher 1. “My Sister, Alicia May”, by Nancy Tupper Ling

Teacher 2. “My Friend has Down syndrome”

Teacher 3. Alden R. Carter “Big Brother Dustin”

Teacher 4. Alden R. Carter “Dustin’s Big School Day”

Teacher 5. “Be Good to Eddie Lee”, by Virginia Fleming

Teacher 6. “We’ll Paint the Octopus Red” by Stephanie Stuve-Bodeen

Narrator. Our workshop comes to the end. Let us summarize what we have discussed in the form of “a round table”. Let us make some practical tips for teachers who teach languages to children with Down syndrome.

(all tips are shown)

Conclusions and perspectives of future researches. So we can come to conclusion that Children with Down’s syndrome frequently have speech and language impairments although the nature of their language learning difficulties can differ substantially between individuals.

Both hearing loss and delayed development contribute to language learning. In addition, the learning profile includes verbal processing difficulties associated with verbal short term memory, as well as phonological and morpho-syntactic difficulties (phonological problems reflect difficulty in distinguishing and manipulating small units of sound. Morpho-syntactic problems relate to the understanding and use of small words and word parts with grammatical meaning.

Children show specific strengths in receptive vocabulary which means that expectations for concept learning across the curriculum can be relatively high; children typically have more advanced vocabulary than grammatical knowledge. Sign and gesture can support new vocabulary learning and visual scaffolds such as photos and pictures support language learning. Enhanced verbal environments that build semantic and syntactic knowledge help to develop verbal abilities.

While understanding precedes expressive ability for all children, this balance is frequently larger than usual and is sometimes vast, which in some cases leads to children’s understanding and other abilities being underestimated. Individuals are likely to have difficulty expressing their thoughts and feelings.

Children and young people need sufficient time to process and respond to information. It may be more difficult for them to ask for information or help. Adults may tend to ask closed questions or finish people’s sentences without giving much needed time or other ways of supporting them to communicate. As a result, children often receive fewer opportunities to engage in conversation.

A significant minority of children with Down’s syndrome have social communication difficulties and may meet criteria for dual diagnosis of autism spectrum condition (ASC).

Children and young people may experience a range of difficulties that affect their speech clarity and fluency. Speech skills may follow a different, rather than slower, developmental trajectory with children more likely to use inconsistent pronunciations. Therefore, a proactive approach to implementing graded speech activities is recommended, for example to develop awareness and production of sounds, words and syllables.

Most learners have significant speech, language and communication needs throughout childhood. Activities to support the full range of speech, language and communication needs that individual children experience should be directed by a speech and language therapist.

We worked out a workshop for philology teachers «How to teach languages to children with Down syndrome». It can be provided as an extracurricular activity in the system of postgraduate education.

Perspectives of future researches can be in analysis of children’s literature about kids with Down syndrome and working out some tips and practical recommendations for teachers how to work with them.

References

- Abbeduto, L., Warren, S. F., & Conners, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 247-261.
- Cain, K., & Oakhill, J. (Eds.). (2007). *Children’s Comprehension Problems in Oral and Written Language*. A Cognitive Perspective (New York: The Guilford Press).
- Chapman, R. S. (1995). Language development in children and adolescents with Down syndrome. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language* (pp. 641–663). Oxford, UK: Blackwell.
- Kumin, L. (1998). Comprehensive speech and language treatment for infants, toddlers, and children with Down syndrome. In T. J. Hassold & D. Patterson (Eds.), *Down syndrome: A promising future, together* (pp. 145-154). New York: Wiley-Liss, Inc.
- Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29 (2), 112-132.
- Miller, J., Sedey, A., Miolo, G., Murray-Branch, J., & Rosin, M. (1992). *Longitudinal investigation of vocabulary acquisition in children with Down syndrome*. Paper presented at the Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, Wisconsin.
- Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 12, 26-35.

КАЗАЧІНЕР О.

Харківська академія післядипломної освіти, Україна

ОВОЛОДІННЯ МОВНИМ МАТЕРІАЛОМ ДІТЬМИ З СИНДРОМОМ ДАУНА

У статті розкрито особливості оволодіння мовним матеріалом дітьми з синдромом Дауна. Розроблено сценарій однойменного воркшопу для вчителів-філологів, який можна проводити в позааудиторний час у системі післядипломної освіти.

У дітей з синдромом Дауна часто спостерігаються порушення мовлення, хоча характер їх труднощів з вивченням мови може істотно відрізнитися між особами. Діти виявляють специфічні сильні сторони в сприйнятливій лексиці. Знак та жести можуть підтримувати вивчення словника, а візуальні опори підтримують вивчення мови. Розширене мовне середовище допомагає розвивати словесні здібності. Більшість учнів мають значні потреби у мовленні, мові та спілкуванні протягом дитинства. Водночас, заходи, спрямовані на підтримку повного спектру мовних, мовних та комунікаційних потреб, які повинні переживати окремі діти, повинні керуватися логопедом.

Ключові слова: мовний матеріал; оволодіння мовним матеріалом; дитина з синдромом Дауна; учитель-філолог; післядипломна освіта.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2019 р.

УДК 159.98:[378.018.8:159.9-051]:376

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183215>

IRYNA KALINOVSKA

ORCID ID 0000-0001-8805-4641

Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University

DIAGNOSTIC METHODS OF DETERMINING OF WOULD-BE PSYCHOLOGISTS' READINESS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Proceeding from the literature review and the empiric material the article describes five main diagnostic methods of determining of would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions: 'Intolerance-tolerance' (L. Pochebut), social and psychological mindset and instructions (O. Potiomkina), the characteristics of would-be psychologists' sphere of individual and personal relationship (R. Cattell), motivation of affiliation (modification of M. Magomed-Eminov's test), 'Diagnostics of Social Empathy' (L. Zhuravliova). Characterized diagnostics aim to define the person's positive qualities and characteristics in the structure of would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions (tolerance; social and psychological mindset and instructions, altruism, effectiveness, liberty and work; emotionality and will, intelligence and communicative abilities; affiliation; social empathy). The diagnostics are important, since in the process of professional activity a would-be psychologist works in an inclusive educational institution, is to take decisions and provide psychological support for a participant of educational process. Participant's behavior does not always coincide with personal views of a psychologist towards a definite situation. Simultaneously, the necessity to act in accordance with the current legislation to limits and corrects practical psychologists' and other participants' of educational process actions while taking decisions on their further correlation. The used diagnostic methods are correlated and mutually supplemented because each method describes only separate aspect person's positive qualities and characteristics in the structure of would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions. Thus, their use is reasonable in correlation only.

Key words: diagnostic methods; the level of professional readiness; would-be psychologists; the work in inclusive educational institutions.

Problem statement and its connection with important scientific or practical tasks. The Law of Ukraine 'on Education' (2017) and the concept 'New Ukrainian School' (2016) give a particular place to the education within the capacity of people with special educational needs. It stimulates in psychological and pedagogical sciences to find the approaches to work and realize the tasks for the research area. It also touches would-be psychologists' qualitative vocational training to work in inclusive educational institutions. Professional duty of the specialists is a qualified psychological accompany of the participants of educational process in inclusive educational institutions: the adaptation of pupils with special educational needs and them being a participants of the process. The gap in the vocational training of the would-be psychologists in higher educational institutions avoids their further professional activity. The monitoring of the vocational training of would-be psychologists to work in inclusive educational institutions includes the use of diagnostic methods system of the process.

Analysis of the recent researches and publications that describe the aspects of the problem and that are relied on by the author; identification of the previously unsolved part of the problem in general. The literature review analysis proves the fact that despite numerous studies on the specialty 'Theory and methodology of the vocational education', there appears the lack of them on the determining of would-be psychologists' level of professional readiness to work in inclusive educational institutions in particular. Today would-be psychologists' diagnostic methods to implement inclusive education are

described, including primary school teacher's (Demchenko, 2014) and others. Diagnostic methods of formation of would-be psychologists' readiness to professional activity are analyzed in the works (emotional competence (Voitsikh, 2017), professional self-improvement (Zavorotniuk, 2016) and others). Some studies describe the diagnostic methods of determining of would-be psychologists' personal readiness to professional activity in inclusive education (Yaraia, 2014) and others. The studies were made in the sphere of psychology and special education. But the practical methods for the determining of would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions while being trained in higher educational establishments haven't been characterized yet.

Formulation purposes of the article (tasks statement). The purpose of the article is proceeding from the literature review and the empiric material and the article describes five main diagnostic methods of determining of would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions.

The main material with full justification of the received scientific results. In order to determine would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions five main diagnostic methods were indicated and adapted to the research area: 'Intolerance-tolerance' (Pochebut, 2005), social and psychological mindset and instructions (Potiomkina, 2004), the characteristics of would-be psychologists' sphere of individual and personal relationship (Cattell, 1983, 1984, 1990), A. Mekhrabian's motivation of affiliation (modification of M. Magomed-Eminov's test) (Mekhrabian, 2002), 'Diagnostics of Social Empathy' (Zhuravliova, 2017, 2007). Thus, the diagnostics aim to the determining of the following person's positive qualities and characteristics in the structure of would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions: tolerance; social and psychological instructions on altruism, effectiveness, liberty and work; emotionality and will, intelligence and communicative abilities; affiliation; social empathy. They are presented here diagrammatically (Figure 01).

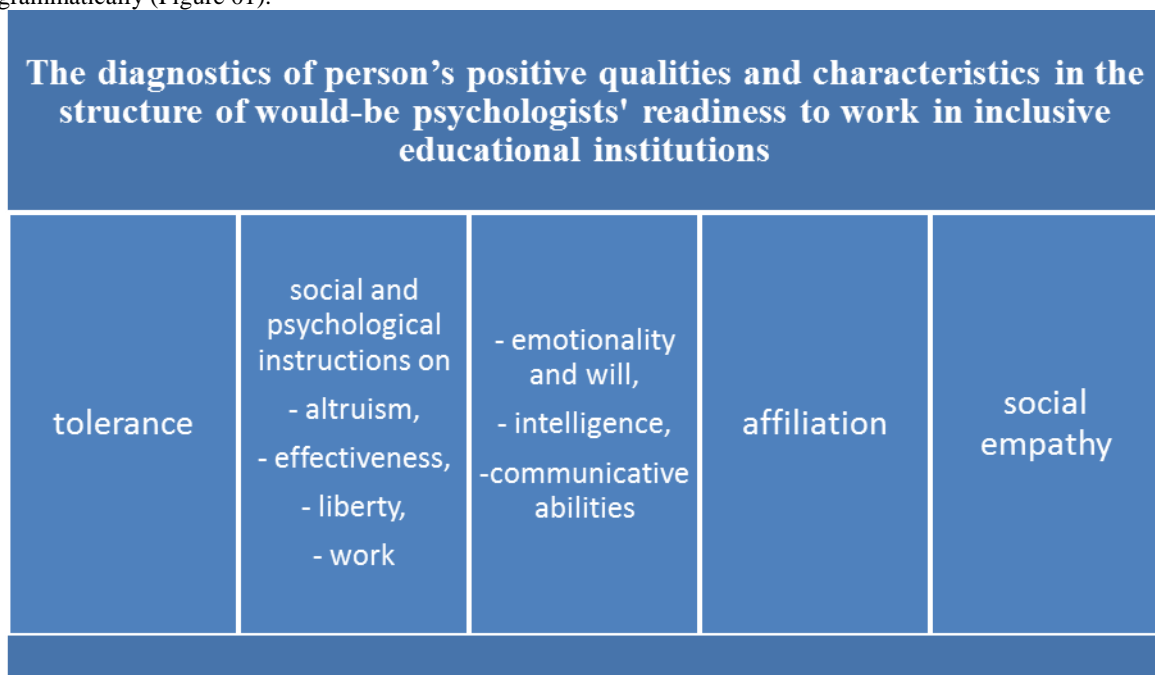


Figure 01. The diagnostics of person's positive qualities and characteristics in the structure of would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions.

Further the use of diagnostic methods and some results of its conducting are described.

I. The methodology 'Intolerance-tolerance' (Pochebut, 2005) deals with the determining of general mental tolerance level as an element of the would-be psychologist's personal structure to work in inclusive educational institutions. Here tolerance is viewed as student's emotional state (would-be psychologist's), when he doesn't like personal qualities and behavior of other students, they are emotionally unsuitable for him. But the student shows tolerance and respect for the view of other would-be psychologist, keeps persistence for his unsuitable influence or manipulations. The diagnostics is important because in the process of professional activity to work in inclusive educational institutions, would-be psychologist will have to take decisions and provide psychological support for the participants of educational process, whose behavior won't often coincide with psychologist's personal views on the situation.

The methodology consists of sixteen statements that show would-be psychologist's tolerant and intolerant attitude. To estimate his consent/discord a student-respondent was offered four variants to answer: 'completely agree', 'agree', 'it's difficult to answer', 'don't agree'. In his questionnaire a respondent states the numerical meaning in accordance with his answer. While processing the results the points are summed up and the total indicates the would-be psychologist's determined level of the studied quality to work in inclusive educational institutions.

II. The methodology of social and psychological mindset and instructions that is an element of would-be psychologist's valutive and motivated sphere to work in inclusive educational institutions (Potiomkina, 2004). The methodology aims to determine the level of social and psychological instructions: 'altruism → egoism', 'process → result', 'freedom → power', 'labor → money'.

The would-be psychologists were offered to indicate their consent/discord with the statement. In accordance with the summed up points on the given scales the following groups were identified: of high, average and primary would-be psychologist's motivation to work in inclusive educational institutions.

The importance of the diagnostics is in propaedeutic stating of the level of motivated and evaluative component of readiness to work in inclusive educational institutions in order to correct the given quality in further professional activity. In an inclusive educational institution as a specific one the instructions might be more urgent than in a traditional educational institution: a would-be psychologist will need to show the following personal qualities: altruism, the orientation on the positive result etc. Simultaneously, the act in accordance with the current legislation limits and corrects the actions of practicing psychologist and other participants of educational process in decision-making on their further correlation. Thus, separate 'possible' and 'impossible' aspects are the result of the current legislation but not the feelings, practicing psychologist's attitude and the regard of pupils with special educational needs (their parents). The salary of a psychologist who works in inclusive educational institutions doesn't include the additional payment for its complication. It promotes the current negative reevaluation of psychologist's values.

The results of the use of diagnostics of social and psychological instructions are would-be psychologist's display of social (high and average level) and asocial (primary level) instructions. Thus, on the level of social and psychological instructions on 'altruism → egoism' and 'freedom → power', the students of tested and control groups who have the lack of social instructions, indicates the orientation on the freedom (8,61 %) and selfish tendencies (7,54 %). The rest of instructions ('process → result', 'labor → money') have a weaker display. That proves the contradictions in the instructions which predominate in an adolescent but not student age. It stimulates in higher educational establishments the necessity to form would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions, because the mentioned social and psychological instructions are of urgent necessity to perform psychologist's duties to work with pupils with special educational needs.

The dynamics of students' distribution on the 'social instructions' index from one year of studying to another was found out. Would-be psychologists of 1-4 years of studying were the respondents of the survey. According to the outcomes of the stated stage of the survey, the display of social instructions is being slightly increased from one year of studying to another, having no statistically important difference, being similar for would-be psychologists of both tested and control group. Because of age psychological changes the positive changes perform the following only: in the process of maturing the students'-would-be psychologists' level of infant attitude to the social position is naturally descending.

III. The specific feature of R. Cattell's testing (Cattell, 1983, 1984, 1990) to characterize the sphere of would-be psychologist's individual and personal relations to work in inclusive educational institutions is his orientation on the display of relatively independent sixteen factors (scales, primary features) of would-be psychologist's personality. Each factor constructs several superficial features of a student.

The given testing consists of 105 questions with three variants of answer (a, b, c). The results of the methodology use help to identify psychological features of main substructures would-be psychologist's temper and character to work in inclusive educational institutions. Moreover, each factor performs qualitative and quantitative estimation of would-be psychologist's inner sense; it also describes its characteristic on the basis of students' interpersonal relations. Besides, some factors are possible to be combined into blocks according to three areas:

Emotional and volitional block: factors: C – emotional stability; O – the would-be psychologist's level of anxiety; Q 3 – inner tension; Q 4 – the level of self-control development; G – the level of social rate setting and organization.

Intellectual block: factors: B – the would-be psychologist's general level of his intelligence; M – the level of imagination development; Q x – tolerance to new radicalism in inclusive educational institutions.

Communicative block: factors: A – publicity, reserve; H – courage; L – the attitude of would-be psychologist to people in inclusive educational institutions; E – the level of predominance-subordination; Q 2 – the dependence of would-be psychologist on a group; N – dynamics.

In fact, the three areas of the testing represent a partial quality of each main element of would-be psychologist's readiness to work in inclusive educational institutions; valuative and motivated (emotional and volitional block), cognitive (intellectual block), operated and activity-based (communicative block). Though the formative level of the valuative and motivated element of would-be psychologist's readiness to work in inclusive educational institutions was identified by the previous testing, the next two components need thorough study. Thus, the important part in the professional activity of a would-be psychologist to work in inclusive educational institution may have the knowledge of the special feature of the activity to act in the given conditions (intellectual block of the diagnostics). Simultaneously, communicative competence (communicative block of the diagnostics) is of urge importance for a would-be psychologist to work in inclusive educational institution, as it is the communication that is to help in the solving of different problems with participants of educational process.

IV. The testing to measure the A. Mekhrabian's motivation of affiliation (modification of M. Magomed-Eminov's test) (Mekhrabian, 2002). It describes motivated trends of a would-be psychologist that are correlated emotionally and coincide with the need of affiliation (the desire to stay in friendly relations with other people (Slovnyk inshomovnykh sliv, 2000, p. 84)):

- the desire to communicate with other students ('desire to be accepted by others');
- the fear to be pushed away by them ('fear to be pushed away by the community').

Accordingly, the would-be psychologists were offered two different tests: the first was to estimate the primary motivated tendency, the second – the next tendency. In the survey conducted the student who has the given need, has also the desire and satisfaction to communicate with other students. Additionally, his sense of life is the relations with them. Sometimes this need may be very important for a would-be psychologist over others. Affiliation for a would-be psychologist has to be of great need and importance, and the final goal, not to give away before those needs, the satisfaction of which separates students.

In the survey the testing is of double importance: firstly, to diagnose the motivation of affiliation; it is also an element of the would-be psychologist's personality structure to work in inclusive educational institution. Secondly, it is the given characteristics to be always analyzed, formed and corrected by would-be psychologists in the participants in inclusive educational institutions, in the pupils with special educational needs in particular. These pupils will always aspire to make friends with peers and solve interpersonal conflict, while having the fear to be pushed away by the community.

The studied would-be psychologists in accordance with the index 'desire to be accepted by others', who were diagnosed with the testing to measure the motivation of affiliation, are divided into the following groups:

the would-be psychologists with the primary level of the motive 'fear to be pushed away by the community' and the high level of the motive 'desire to be accepted by others' (to make friends);

the would-be psychologists with the high level of the motive 'desire to be accepted by others' and the high level of the motive 'fear to be pushed away by the community';

the would-be psychologists with the average level of the motive 'desire to be accepted by others' and the high level of the motive 'fear to be pushed away by the community';

the students with the high level of the motive 'fear to be pushed away by the community' – the primary level of the motive to have a desire to make friends with others. It is similar to the variants with the primary level of the motive 'desire to be accepted by others' and the primary level of both motives.

According to the survey, 5,26 % of the students (the would-be psychologists) have the primary level of the motive 'desire to be accepted by others' and the high level of the motive 'fear to be pushed away by the community' simultaneously. These students prefer staying alone and show active desire to contact with others. Thus, the would-be psychologists of the category in the accordance with the profession, in the communication with people have a neutral attitude to the very process of communication: receive neither positive, nor negative emotions; have no 'vital importance' in communicating. The given statement put in doubt the chosen students' occupation and points on would-be psychologists' reinterpretation of the sense to obtain the education on the specialty, and having the possibility to change it.

The conventional group of the would-be psychologists with the average level of the motive 'desire to be accepted by others' and the high level of the motive 'fear to be pushed away by the community' includes 51,36 % of student as a result of the survey. It states the interpersonal conflict between the desire to help people and to avoid the process simultaneously – the fear to fail because of the situation uncertainty; the possibility for the event to be changed into a conflict or crisis; the fear to communicate with strange people. It is obvious that the students of the category in open conflicts, that are key professional situation for a would-be psychologist in an inclusive educational institution, take risks to take no correct decision, provide no correct psychological support for participants of educational process. That means not to perform their professional requirements. Instead, their personal conflict might be escalated and changed into 'the burnout syndrome'.

The third group (with the high level of the motive 'desire to be accepted by others' and the primary level of the motive 'fear to be pushed away by the community') includes 43,38 % of would-be psychologists. The students show an active communication with the participants of educational process. They consider it to be not only a part of professional activity and duties but have positive emotions. The would-be psychologists are characterized by professional orientation to the work in inclusive educational institutions, because it is the affiliation that has to be a key feature of the occupation to work with the pupils with special educational needs.

V. The test 'Diagnostics of Social Empathy' (Zhuravliova, 2007, 2017) Empathy as a form of behavior (a specific form of mental reflexing; comprehension and perception of psychological states of other people; sympathy (Shapar, 2007, p. 120)) is a passive type to contrast with group emotional identification, for example. But it has a sufficient impact on a would-be psychologist's social regulation to work in an inclusive educational institution. In order to estimate empathy as a personal psychological characteristic of a student one need to take into consideration the factors that mostly influence emotional sensitiveness and special features of emotional regulation: gender, age, emotional experience and social instructions of a would-be psychologist etc.

The questionnaire has six diagnostic scales of empathy that express would-be psychologist's attitude to parents, animals, elderly people, children, fiction characters, familiar and unknown people, connected with inclusive educational institutions. Using six variants of answers the respondent needs to estimate to what degree he agrees / disagrees with the 36 statements of the questionnaire. With the clear survey outcomes the further data arrangement aims to get quantitative index of would-be psychologist's empathy and its level.

The testing is a logical continuation of the first diagnostics (methodology 'Intolerance-tolerance'), emotional and volitional block of the R. Cattell's testing. Simultaneously, it is the diagnostics that emphasizes on the social aspect of empathy which is necessary for a would-be psychologist to work in an inclusive educational institution.

The used diagnostic methodology is of interdependent and mutual complemented nature. It means that each method characterizes only a separate aspect of person's positive qualities and characteristics in the structure of a would-be psychologist's readiness to work in inclusive educational institutions. Thus, their use is reasonable only together.

Conclusions of the research and perspectives of further exploration of this direction. Proceeding from the literature review and the empiric material five main diagnostic methods of determining of would-be psychologists' level of readiness to work in inclusive educational institutions are described: 'Intolerance-tolerance' (L. Pochebut), social and psychological mindset (O. Potiomkina), the characteristics of would-be psychologists' sphere of individual and personal relationship (R. Cattell), motivation of affiliation (modification of M. Magomed-Eminov's test), 'Diagnostics of Social Empathy' (L. Zhuravliova). Characterized diagnostics aim to define the person's positive qualities and characteristics in the structure of would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions (tolerance; social and psychological mindset and instructions, altruism, effectiveness, liberty and work; emotionality and will, intelligence and communicative abilities; affiliation; social empathy). The outcomes of determining diagnostic of would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions stated the low level of the qualities. It shows up in primary motivation to work inclusive

educational institutions; lack of tolerant attitude to children with disabilities; instability of social instructions; insufficient empathy etc. The mentioned information stimulates to search new forms, methods and tools to work within would-be psychologist vocational training of higher educational establishments to work in inclusive educational institutions.

The issue of determining and characteristic of the pedagogical conditions for would-be psychologist training to work in inclusive educational institutions may be suitable for active further professional search.

Список використаних джерел

- Войціх, І. В. (2017). *Формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Хмельницький.
- Демченко, І. І. (2014). *Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика*: навч.-метод. посібник. Умань: Вид-ць «Сочінський М. М.».
- Журавльова, Л. П. *Діагностика емпатії особистості дорослого віку*. Взято з <http://eprints.zu.edu.ua/23537/1/diagnos.pdf> (дата звернення: 12.12.18).
- Журавльова, Л. П. (2007). *Психологія емпатії*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Затворнюк, О. М. (2016). *Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Морозов, С. М., & Шкарапута, Л. М. (Уклад.). (2000). *Словник іноземних слів: 10 000 слів*. Київ. Наук. думка.
- Потемкина, О. Ф., & Потемкина, Е. В. (2004). *Психология личности, или Как полюбить себя и других*. Москва: Аст-Пресс Книга.
- Почебут, Л. Г. (2005). *Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности*. Санкт-Петербург.
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., & Мануйлов, Г. М. (Ред.), (2002). *Диагностика мотивации достижения* (А. Мехрабиан). В кн. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп* (С. 98-102). Москва.
- Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.
- Ярая, Т. А. (2014). *Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Cattell, R. B. (1983). *Structured personality learning theory*. New York: Praeger.
- Cattell, R. B. (1984). The voyage of a laboratory: 1928–1984. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 121-174.
- Cattell, R. B. (1990). The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 26, 48-57.

Reference

- Cattell, R. B. (1983). *Structured personality learning theory*. New York: Praeger.
- Cattell, R. B. (1984). The voyage of a laboratory: 1928–1984. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 121-174.
- Cattell, R. B. (1990). The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 26, 48-57.
- Demchenko, I. I. (2014). *Hotovnist uchytelia pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoi osvity: struktura ta diahnostyka [Willingness of primary school teachers to work in inclusive education: structure and diagnosis]: navch.metod. posibnyk. Uman: Vydavets "Sochinskyi M. M." [in Ukrainian]*.
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov, G. M. (Eds.), (2002). *Diagnostika motivatsii dostizheniia (A. Mekhrabian) [Diagnostics of achievement motivation (A. Mehrabian)]*. In *Sotcialno-psikhologicheskaiia diagnostika razvitiia lichnosti i malykh grupp [Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups]* (S. 98-102). Moskva [in Russian].
- Iaraia, T. A. (2014). *Osobystisna hotovnist maibutnikh psykhologiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity [The personal readiness of future psychologists to engage in professional work in inclusive education]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

- Morozov, S. M., & Shkaraputa, L. M. (Comp.). (2000). *Slovyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]*: 10 000 sliv. Kyiv: Nauk. Dumka [in Ukrainian].
- Pochebut, L. H. (2005). *Vzaymoponymanye kultur. Metodolohyia y metody etnycheskoi y kross-kulturnoi psykholohyy. Psykholohyia mezhэтnycheskoi tolerantnosti [Mutual understanding of cultures. Methodology and methods of ethnic and cross-cultural psychology. Psychology of Interethnic Tolerance]*. Sankt-Peterburg: Pyter [in Russian].
- Potemkina, O. F., & Potemkina, E. V. (2004). *Psikhologiiia lichnosti, ili Kak poliubit sebii i drugikh [Psychology of personality, or How to love yourself and others]*. Moskva: Ast-Press Knyha [in Russian].
- Shapar, V. B. (2007). *Suchasnyi tlumachnyi psykholohichnyi slovnyk [Modern interpretive psychological dictionary]*. Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].
- Voitsikh, I. V. (2017). *Formuvannia emotsiinoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of emotional competence of future psychologists in the process of vocational training]*. (Extended abstract of PhD diss.). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Zatvorniuk, O. M. (2016). *Formuvannia u maibutnikh psykholohiv hotovnosti do profesiinoho samovdoskonalennia [Formation of future psychologists readiness for professional self-improvement]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Zhuravlova, L. P. (2017). *Diahnostyka empatii osobystosti dorosloho viku*. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/23537/1/diagnos.pdf> [in Ukrainian].
- Zhuravlova, L. P. (2007). *Psykholohiia empatii [Psychology of empathy]*. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU im. I. Franko [in Ukrainian].

КАЛИНОВСЬКА І.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДІВ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ У ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу схарактеризовано основні діагностичні методи визначення рівня готовності майбутніх психологів до роботи у інклюзивних навчальних закладах.

Презентована діагностика має на меті визначити позитивні якості та характеристики людини у структурі готовності психологів працювати в інклюзивних навчальних закладах (толерантність; соціально-психологічне мислення, альтруїзм, ефективність, свобода та праця; емоційність та воля, інтелект і комунікативні здібності; належність; соціальна емпатія). Діагностика є важливою, оскільки в процесі професійної діяльності потенційний психолог працює в інклюзивному навчальному закладі, має приймати рішення та надавати психологічну підтримку учаснику навчального процесу. Поведінка учасника не завжди збігається з особистими поглядами психолога на певну ситуацію. Одночасно існує необхідність діяти відповідно до чинного законодавства з метою обмеження та виправлення дій практичних психологів та інших учасників навчально-виховного процесу, приймаючи рішення про їх подальше співвідношення. Використовувані методи діагностики співвідносяться та взаємодоповнюються, оскільки кожен метод описує лише окремі аспекти позитивних якостей та характеристик людини в структурі готовності потенційних психологів працювати в інклюзивних навчальних закладах.

Ключові слова: діагностичні методи; рівень професійної готовності; майбутні психологи; робота у інклюзивних навчальних закладах.

Стаття надійшла до редакції 08.04.2019 р.

UDC 378.147:37.091.113];[004.032.6:005.336.2]:[001.895:008]
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183217>

DMYTRO KOZLOV

ORCID ID 0000-0003-1875-0726

A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

MEDIA COMPETENCE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE INNOVATIVE CULTURE OF THE FUTURE MANAGER OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

The competency-based approach is postulated as the main idea of the Bologna process and acts as a conceptual basis for the development and implementation of existing federal state educational standards of higher education. It also lies at the basis of their current updating and development of the such standards fourth generation in the future. The main task of scientific research in the framework of the competency-based approach is studying the competencies essence and structure and develop effective ways of their formation and self-development. The innovative approach to the self-designing of media competence of future manager of educational institution based on its invariants article discloses. Such competency invariants are revealed and described, reflecting the typical methods of the teacher's actions in working with professionally significant information, and the corresponding groups of knowledge and skills. The possibilities of self-designing technology in the media competence formation are shown. An innovative approach to the self-designing of media competence using the potential of its invariants is proposed, which allows designing the training process and professional self-development process based on media competence invariants and at the same time taking into account the students' – future managers' of the educational institution training level (area of current and near development).

Keywords: media education; media literacy; media competence; innovative culture; future manager of educational institution.

Introduction.

Educational media and technology can be defined as all means of communication like prints, graphics, animations, audios and audiovisuals. Educational multimedia technology incorporates all the qualities of prints, graphics, animations, audio and audiovisuals and technology is defined as any object or process of human origin that can be utilised to convey media and multimedia. In this sense, technology includes phenomena as diverse as books, films, television, and the internet. In education, media are the symbol systems that teachers and learners utilise in representing knowledge and technologies are the tools that allow them to share their knowledge representations with others (Thomas, 1998).

Educational media and multimedia technology are the channels of transmitting information to learners' and are also those gadgets, and machines that are needed in transmitting information to learners'. There are various types of educational media and multimedia technology currently utilised in teaching and learning processes which are: computer system, microphone, mobile device, interactive whiteboard, digital-video-ondemand, online media stream, digital game, pod-cast and so on (Webcrawler, 2013).

Mobile devices such as clickers or smartphones can be utilised in enhancing feedback activities during and after instruction delivery by the teacher. An interactive whiteboard provides touch control of computer applications which enhance the experience in the classroom by displaying visuals that can be viewed on a wider screen by learners' (Thomas, 1998).

Consequently, there is a need for a comprehensive analysis of the research of the problem of media competence formation of the future manager of the educational institution in the context of the innovative culture development.

Analysis of relevant research.

Recently, more and more media researchers and educators are paying attention to the moral and democratic aspect of media education. For example, one of the leaders of the modern media educational movement B. Mac-Mahon writes that youth media education becomes an urgent requirement of a democratic society (McMahon, 2003, p. 3).

Here, in our opinion, there is a tangible correspondence with the theses of the famous theoretician and media teacher J. Gerbner, who understands media education as "the formation of a broad new coalition of organizations and individuals expanding freedom and diversity of communication, developing a critical media understanding as a new approach of liberal education for every level" (Gerbner, 1995).

We fully share the opinion of the influential British media educator / researcher D. Buckingham: the era of the "information society" has led to the "emergence of a new paradigm of media education. Media education is no longer an opposition to the perception system of the school / student audience. It does not begin with the notion that media is necessarily and inevitably harmful, or that young people are simply passive victims of media influence" (Buckingham, 2003, p. 13).

The media education result is an increase in the level of media competence / media literacy of the audience. Media competence is multidimensional and requires a broad perspective based on a developed knowledge structure. "An audience

with a higher level of media literacy has a higher level of understanding, management, and appreciation of the media world” (Potter, 2001, p. 12).

Almost all leading Western media educators are convinced that media educational seminars / courses are needed for future teachers, current teachers and school leaders (Semali, 2000, p.70; Considine, 2003, p. 28, etc.). Foreign researchers who have devoted a lot of work to the problem of media education (L. Masterman, J. Gonnet, C. Bazalgette, D. Buckingham, A. Hart, R. Kubey, K. Tyner, etc.) have turned to the analysis of media education, in leading Western countries (Canada, USA, France, Great Britain, etc.).

Thus, the issues of the media competence developing of the future manager of the educational institution in the context of the innovative culture formation are becoming relevant.

The aim of the article. To highlight the media competence essential characteristics, structure, mechanisms, regularities of media competence development of the future manager of the educational institution in the context of the innovative culture formation.

Results and discussions.

Many authors and researchers have offered different views and approaches to media education and media literacy over the past three decades. We refer the reader to an inventory by Aparici (1996) for a detailed catalog of these theorists from the late 20th Century. More recently, and equally illustrative, are two specific issues dedicated to media education and media literacy by the scholarly journal “Comunicar” (Various, 2007; 2009). The rapid adoption of digital networks and new information and communication technologies substantially modifies media forms and content, as well as users’ relationship with information. This is reflected in new approaches to media education as it moves beyond the critical analysis and practices related to radio, television, film and pop culture to the critical reception and ICTs uses such as mobile devices, the Internet, video games, social networks, WebTV, interactive digital boards, virtual worlds, and so on.

The theory of media education as the development of critical thinking (critical thinking approach in media education), most fully developed by L. Masterman (Masterman, 1985; 1997 et al.) has found not only supporters, but also opponents, although our expert survey of media education specialists from different countries showed that most of them (84%) believe that the most important media education goal is developing the ability to critical thinking / critical personality autonomy, perception, assessment, understanding, analysis of media texts (Masterman, 1985, p. 19).

Again in this regard, the UNESCO (2007) definition of media education provides a more balanced concept for media and information literacy that supports both critical reception and critical production of media products. Although it is fair to say that the social norms regarding fair and ethical uses of media are unresolved in a time of rapid proliferation of digital practices, the UNESCO concepts imply user responsibility for the ethical uses of information in order to participate in a cultural dialogue, within the context of critical autonomy and creative production. In this regard, it can be said that some potential core competencies for media and information literacy potentially revolve around “5Cs”: Comprehension, Critical Thinking, Creativity, Cross-Cultural Awareness, and Citizenship.

Along these lines, it is appropriate for critical media literacy to address the major ideological and economic interests around ICTs and to support the critically analysis of the political economies of media business and the role of audiences as “prosumers”. This can be instructive in ways that avoid the moral panics of protectionist and inoculatory versions of media education that were promoted in the past. The five basic skills for media and information literacy that were recently identified by UNESCO (under standing, critical thinking, creativity, cultural awareness and citizenship) may be worthy heirs to further the traditions of critical media literacy from the mass media era of the last century. These skills diverge significantly from the narrow focus on «information processing and digital competencies» to embrace the relevant skills related to the critical skills necessary for competence in social, civic, cultural and artistic endeavors. It is becoming increasingly apparent that although information processing and digital competencies are inextricably linked to media literacy, they are, at best, a threshold with limited uses for broader fluency in diverse social contexts.

In this regard, the Modern Poland Foundation, in collaboration with experts in the field of media and information literacy, has prepared a “Skills Catalog” in the media field. This catalog covers all age groups. Given that for adult education it should not be of fundamental importance, the developers identified three media literacy levels that take into account formed skills presence: – minimum level (assumes limited participation in the information society through the media use), – optimal level (a person is able to actively participate in creating a media environment) and – high (assumes the ability to cause social change through the media) (Lipschitz, 2013, p. 170).

At the same time, “competence in the field of information and media transmission security includes the skills protecting privacy, network control, ensure anonymity, secure communication, work and business transactions, prevent addiction, and media use wisely and safely” (Dabrowska, 2013, p. 14).

The German media psychologist P. Winterhoff-Spurk identifies six components of common media (communicative) competence: 1) informational competence in its technical aspect (programming skills, special programs knowledge, etc.); 2) self-competence information (the ability to actively and meaningfully use information technology, etc.); 3) informational social competence (the ability to sociocritical reflection of information technologies, as well as their use as social interaction means); 4) media competence in its technical aspect (technical ability to operate and maintain equipment); 5) media competence in the I-aspect (the ability to selectively and reflectively perceive the media); 6) social media competence (knowledge of how the media and its perception affects society) (Winterhoff-Shpurk, 2007, p. 237).

B. Weber in the structure of media competence identifies five blocks of required skills: – selection and use of media offering; – media product development; - knowledge and analytical skills related to creative opportunities on which various types of media are based; – knowledge and analytical skills associated with the conditions for the effective media use; – economic, social, technical, political conditions associated with the media products production and distribution (Weber, 2002, p. 43).

The wide use of modern media products, the inclusion of media resources in the educational process, the formation of a single communication media space allows us to use the tools of communication and communication familiar to this

generation. There are many works and researches about new generation Z. According to the analysis (Ford, 2015), these employees preferred a digital lifestyle, which meant that they felt comfortable in a multi-tasking situation, but did not necessarily communicate well in the society. Some researchers believe that representatives of the generation Z have short attention intervals, which is easier to attract, often changing approaches. It was also found that in the educational space these students would not tolerate the form of training “wise man on the stage” and easily interact with teachers as facilitators. Representatives of these generations have a high ability of independent learning and critical thinking, but only when they feel that knowledge is important or valuable. They prefer active learning and a student-centered learning environment. Students of generation Z refer to gadgets every seven minutes.

Also, for example, (Kaylynn Chong, 2017) noticed that generation Z had several features, which made them different from other generations. They lead secret live, they are resistant to advertising, they are easily bored, and they want to be engaged. It means that for this generation it is necessary to find absolutely another way of studying and learning. Even student (pupil)-centered education is not enough now. Creating your own content, discussing possibilities, searching for information, playing and storytelling, and maximizing your own thoughts and achievements become important to them.

The analysis of modern requirements for media competence of the future manager of the educational institution and the technologies for its formation allowed us to conclude that the most productive and relevant technology is such competence self-design. We understand the media competence self-design as the future manager of the educational institution activity to create an image (model) of media competence carrier based on the content filling of such competence invariants in the high media culture coordinates and drawing up a trajectory (program) for translating this image into the main activity types in the media sphere.

Self-design media competence acts as a way of professional self-development of the future manager of the educational institution, performing functions of integration, self-actualization, self-regulation, socialization, rationalization, optimization. We believe that for more effective media competence formation and self-design of the future manager of the educational institution, it is necessary to rely on scientific laws, general mechanisms, and unified schemes. It is important that such schemes are used not only by university teachers, but also by students – future managers of educational institutions for the purpose of professional self-determination, professional growth, continuous self-education, improvement of professional activity, and professional mastery.

Using the audiovisual material, a rather productive work form as creation of television or cinematic mini-scripts in the media education process. In their preparation process, the entire arsenal of artistic means is used, which is then embodied in the productions of their own “films” and “television programs”. With the practical implementation of scenario development, it is possible to organize situational games: Labor Exchange (selection of candidates for the roles of TV presenters, actors, reporters, etc.), Television News (presenters’ contest, materials preparation for the “news release” and etc.), “Reporting from the events place” (development of the ability to interpret various information), “Reclamation pause” (“own products” presentation, reclamation videos preparation), “Talk show” (work in microgroups to create small-scale copyright talk shows), etc.

One of the traditional creative media educational tasks has not lost its relevance – viewing and analyzing media texts fragments: their determining genre, artistic specificity, advantages and disadvantages discussing, media material reviewing. The media culture analysis contributes to the development of audience aesthetic and artistic abilities, contributes to more complete media perception, the critical thinking development. Viewing and collective discussion of on-screen media texts (films, television shows, etc.) contributes to the creation of dialogue atmosphere, free discussion, the critical thinking and reasoned assessment of media information development.

In recent years, Internet forums have become increasingly active in the practice of school and university media education. This form of work is an exchange of views using emails of a certain subject. Internet forums are characterized by mobility, the ability to provide feedback, and the use of additional information resources (photos, video clips, etc.).

Thus, media education provides a methodology for conducting classes based on problematic, heuristic, game and other productive training forms that develop the student’s individuality, the independence of thinking, stimulate creative abilities through direct involvement in creative activity, perception and analysis of the media text structure, assimilation of knowledge about media culture. At the same time, combining lectures and practical exercises, media education is a kind of students inclusion in the process of media culture creating works, that is, it immerses the audience in the internal laboratory of the main media professions, which is possible both in an autonomous version and in the process of integration into traditional academic subjects.

Conclusions. In conclusion, it should be noted that modern media education at different levels and in different spheres is in a state of development. Within the media didactics at the moment, there are no unambiguous interpretations and formulations. Within the framework of media education, there are several approaches and opportunities for development. Media education is closely connected with modern digital, communication and information technologies, and this approach has been suggested from the point of UNESCO’s view as media and information and computer technologies. Media education in the modern educational space is a global approach and global influence factors. Among the global influence factors, there is a fundamental change in the role of the educator in the educational sphere, including the inclusion of media competences in the professional profile of the future manager of the educational institution competencies, and the active global influence of the generation Z on the modern educational process precisely from the point of view of media education.

The development of an information culture and the modernization of education today are considered as necessary conditions for the formation of high media competence, ensuring the effectiveness of intercultural communication and the adoption of the multicultural nature of modern life. At the same time, media competence is considered as an element of the innovative culture of the future head of the educational institution. It becomes part of the professional subculture of specialists, a condition for the socialization of personality in the modern media world, a factor in the success of a person in a rapidly changing society. At the same time, analysis of the literature showed that at present, research interest in the

problems of media competence formation is only growing, programs are being developed and implemented in the field of media education of the future head of the educational institution.

Perspectives of the further research. To consider the effectiveness of introducing the media-educated training courses as an innovative culture element in the educational process of future managers of educational institutions.

References

- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London; New York: Routledge.
- Chong, K. (2017). *The social media habits of generation Z*. August 15. Retrieved from <https://www.blog.hootsuite.com/social-media-gen-z/>
- Dąbrowska, A. J., et al. (2013). *Digital Future Media And Information Literacy Competencies Catalogue*. Warsaw: The Modern Poland Foundation. Retrieved from <http://cyfrowaprzyszlosc.pl/files/2012/07/Competences-Catalogue-introduction.pdf> 13.07.2016.
- Ford, T. (2015). *Five tips for teaching generation Z in college*. August 15. Retrieved from <https://www.blog.tophat.com/generation-z/html>
- International Perspectives. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p.x.
- Lipshitz, Y. (2013). Developing a Strategy for Media and Information Literacy. *Media and Information Literacy in Knowledge Societies*, 169-178.
- Masterman, L. (1997). A Rationale for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age* (pp. 15-68). New Brunswick (U.S.A.); London (UK): Transaction Publishers.
- Masterman, L. (1998a). 18 *Principles of Media Education*. Retrieved from <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>.
- Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media*.
- Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemedium. Journal of Media literacy*, 46, 1, 7.
- Masterman, L., & Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Semali, L. M. (2000). Literacy in Multimedia America. New York; London: Falmer Press.
- Semali, L. M., & Watts Pailliotet, A. (1999). Introduction. In: Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy* (pp. 1-29). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Thomas, C. R. (1998). *The Impact of Media and Technology in Schools*. Georgia: Research Report. Retrieved from it.coe.uge.edu/9treeves.pdf July, 31/13.
- UNESCO (2007). Information for All Programme, located October 2007 at Retrieved from http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=21293&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Webcrawler, C. (2013). *Definition of Educational Media. California*. Retrieved from <http://www.ask.com/question/meaning-of-educational-media> on August, 1 2013.
- Weber, V. (2002). Media Literacy Portfolio. *Informatics and Education*, 1. 41-45.
- Winterhoff-Shpurk, P. (2007). *Media psychology: basic principles*. Kharkiv: Humanitarian Center.

КОЗЛОВ Д.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Розвиток інформаційної культури та модернізація освіти розглядаються як необхідні умови формування високої медіакомпетентності, забезпечення ефективності міжкультурного спілкування та прийняття мультикультурного характеру сучасного життя. При цьому медіакомпетентність розглядається як елемент інноваційної культури майбутнього керівника закладу освіти. Зазначимо, медіакомпетентність стає частиною професійної субкультури фахівців, умовою соціалізації особистості в сучасному медіа-, фактором успішності людини в мінливому соціумі. Медіакомпетентність виступає як ефективний засіб отримання нових знань; спосіб самопрезентації та реалізації потенційних можливостей особистості майбутнього керівника закладу освіти. Проведений нами аналіз літератури показав, що в даний час дослідницький інтерес до проблем формування медіакомпетентності майбутнього керівника закладу освіти тільки зростає, до вивчення означеної проблематики підключаються фахівці суміжних галузей наукового знання, розробляються та впроваджуються програми з медіаосвіти майбутнього керівника закладу освіти.

Ключові слова: медіаосвіта; медіа грамотність; медіа компетентність; інноваційна культура; майбутній керівник закладу освіти.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2019 р.

УДК 378.016:78.087.68

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183220>

ЛЮДМИЛА КОСТЕНКО

ЛЮДМИЛА ШУМСЬКА

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ДИРИГЕНТА-ХОРЕМЙСТЕРА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОЦІННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто особливості формування оцінної діяльності студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки, зокрема наголошено на необхідності забезпечення спеціальних умов формування оцінних компетенцій шляхом відповідного планування і організації навчального процесу та підготовки його методичного забезпечення (аналітично-оцінних систем, інструктивно-аналітичних оцінних карт).

Ключові слова: оцінна діяльність; організація контролю; системи оцінювання; самоконтроль; самооцінка

Вступ. Підготовка фахівців диригентської справи бакалаврського рівня вищої освіти, об'єктивно вимагає пошуку нових форм і методів організації навчального процесу: використання активних методів навчання, стимулювання студентів до освоєння сучасних технологій у хоровій практиці для вироблення фахових компетенцій, відповідно стандарту вищої освіти за спеціальністю 025 “Музичне мистецтво”.

Саме вимоги державного стандарту дають зрозуміти, що надто важливими стають питання розвитку особистості майбутнього фахівця, керівника хорового колективу, якому притаманна висока організованість, цілеспрямованість, адекватна оцінка та самооцінка, контроль та самоконтроль, емоційна стійкість та висока музична культура, у зв'язку з чим, в організації навчальної діяльності студентів, повинна зосередитися увага на формуванні компетенцій самостійної роботи студента з хоровим колективом, визначенні критеріїв її оцінки та самоаналізу практичних результатів.

Постановка проблеми. Знання про зміст компонентної структури навчальної діяльності студентів, у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та аналіз фахових компетенцій майбутніх фахівців, доводять, що саме сформованість оцінного компонента хормейстерської діяльності є важливим фактором професійної компетентності майбутнього диригента-хормейстера, а тому потребує особливої уваги до розробки і використання технологій його розвитку.

На жаль, на практиці цьому питанню не приділяється належної уваги, що призводить до втрати мотивації студентів до хорової практики, некоректним оцінкам у ході її проведення, формує занижену самооцінку і, як наслідок, результативність навчання з диригентсько-хорових дисциплін тих, хто навчається.

Науковцями доведено, що оцінна діяльність є чинником підвищення навчально-пізнавальної активності студентів у процесі їх професійної підготовки, але недостатня методична розробленість цієї проблеми саме в галузі становлення хормейстерських компетенцій потребує впровадження спеціальних технологічних прийомів у ході вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Різні аспекти оцінної діяльності висвітлені в працях педагогів і психологів: формування компонентів навчальної діяльності (В.В. Давидов, Д.Б.Дмитрієв, Д.Б.Ельконін, В.Я.Ляудіє); зміст і функції педагогічної оцінки (В.П.Беспалько, В.М. Полонський); вимоги до контролю та оцінки засвоєння рівня знань (І. Я. Лернер, І. С. Якиманська); вплив рівня педагогічної майстерності на процес оцінювання знань і вмінь учнів (Н.М. Божко, Н.В. Кузьміна, Л.М. Мітіна, А.А. Реан); в системі музично-педагогічної освіти у працях багатьох вітчизняних науковців досліджувалися особливості процесу формування фахової компетентності: майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки (С.В.Світайло), майбутніх диригентів хору (Піхтар О.А., Гавриленко Ю.Д.), майбутніх хормейстерів в умовах творчо-педагогічної практики (Якимчук С.Н.).

Разом із тим, аналіз наукових досліджень з даної проблеми та практичний досвід авторів свідчать про недостатність спеціальних наукових розробок, щодо формування цілісного уявлення про технологічні основи розвитку оцінних компетенцій майбутніх диригентів-хормейстерів.

Мета статті: Окреслення технологічних основ підготовки майбутнього диригента-хормейстера до професійної оцінної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Навчальна діяльність є складним, багатовимірним утворенням і тому чітке уявлення про її структуру дозволить успішно проводити роботу по її організації та формуванню даної діяльності у тих, хто навчається.

Науковці пропонують два підходи до аналізу її структури: перший передбачає розгляд діяльності щодо компонентного складу: мотиваційного, змістовного, операційного і оцінного, з наголосом на те, що в реальному навчальному процесі всі компоненти взаємообумовлені і виступають в діалектичній єдності. Оцінний компонент, який ми розглядаємо в нашому дослідженні, має своїм змістом систематичне отримання зворотної інформації про хід здійснення дії на основі звірення результатів діяльності з завданням, що виконується.

Другий підхід пов'язаний з таким членуванням навчальної діяльності, при якому її розглядають як процес вирішення навчальних задач. У зв'язку з цим і моделювати навчальну діяльність слід відносно як до складу, так і процесу цієї діяльності.

У ході навчання майбутній диригент повинен опанувати зміст диригентсько-хорових компетенцій, засвоїти його правильну оцінку, причому вона повинна стати його особистою оцінкою.

Психологами доведено, що оцінка знань є безпосереднім стимулятором навчання, при цьому сенс її змінюється для студентів на різних курсах, але незмінною залишається її спонукальна сила, заснована на знанні студентами результату своєї навчальної діяльності. Оволодіння компетенціями оцінної діяльності і є однією з істотних передумов переходу знань у переконання, тому очевидно, що важливою частиною структури навчальної діяльності студентів, майбутніх хормейстерів, є саме оцінний компонент.

Поняття оцінної діяльності (ОД) в широкому сенсі передбачає цілеспрямований, попередньо підготовлений, науково-обґрунтований, по можливості строго контрольований і керований процес вимірювань навчальних досягнень в освітній практиці з обов'язковою фіксацією стартових умов і очікуваних результатів, умов контролю і реальних результатів. Отже, структура оцінної діяльності визначається сукупністю трьох взаємопов'язаних і взаємозалежних блоків дій: визначення мети, розробки педагогічних вимірювальних матеріалів, а також власне оцінної діяльності, яка, в свою чергу, пов'язана з оцінкою якості педагогічних вимірювальних матеріалів, з безпосереднім педагогічним виміром і оцінюванням результатів цих вимірювань на основі обраної оцінної моделі.

Із цього випливає, що власне ОД майбутнього диригента-хормейстера має включати наукове обґрунтування оцінки якості виконавчих диригентсько-хорових вимірювальних матеріалів, безпосереднє їх практичне застосування і прийняття управлінського рішення моделі виконавських вокально-хорових вимірювань з подальшою її реалізацією.

Головним нормативним документом, що визначає вимоги до професійних компетенцій, служить державний освітній стандарт, який орієнтує викладачів диригентсько-хорових дисциплін на особливу увагу до формування: здатності усвідомлювати взаємозв'язки та взаємозалежності між теорією та практикою; здатності володіти науково-аналітичним апаратом та використовувати професійні знання у практичній діяльності, здатності оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт тощо (Закон України про освіту). Проте, ми зазначаємо, що такі важливі відомості як програма оцінної діяльності майбутнього фахівця, її призначення, та операційний склад, в стандартах не відображені. Це призводить до висновку, що відповідні кафедри вишів мають самостійно розробляти технологію формування компонентів готовності майбутнього диригента-хормейстера до професійної оцінної діяльності.

Вочевидь, формування готовності студентів до професійного оцінювання буде відбуватися за таких умов:

- знання цілей і завдань професійної оцінної діяльності; предметів професійно-педагогічного оцінювання, програми та операційного складу даної діяльності; різноманітних еталонів, що стосуються практичної роботи з хором;

- набуття студентами досвіду здійснення оцінної діяльності (вміння формулювати цілі і завдання оцінювання, збирати і обробляти інформації про предмети професійної оцінної діяльності та керувати ним; аналізувати результати оцінного процесу);

- накопичення досвіду творчої оцінної діяльності, що вимагає самостійного застосування раніше засвоєних знань і умінь в нових умовах.

Оскільки підготовка майбутнього диригента-хормейстера до професійної діяльності відбувається шляхом опанування систематизованих вокально-хорових компетенцій на лекційних заняттях з хорознавства, методики роботи з хором, практичних заняттях з хорового класу та практикуму роботи з хором, індивідуальних заняттях з хорового диригування та постановки голосу, формування та використання структури умінь оцінної діяльності, тобто умінь її планувати, умінь її оцінювати і формулювати оцінку, має бути обов'язковим на всіх предметах диригентсько-хорового та вокального циклів.

Тут важливі два моменти: по-перше, повинна бути чітко визначена структура хормейстерських компетенцій, якими необхідно оволодіти студенту в навчальному процесі, за умови, щоб це були не окремі умінь, а їх цілісна система; по-друге, розробити механізми, що дозволять цілеспрямовано формувати у тих, хто навчається, операційні структури хормейстерської діяльності; встановити їх оцінні критерії, показники та значущість.

Конкретний опис вимог до оцінних властивостей умінь, орієнтує викладачів до відповідних результатів щодо готовності студента до професійної оцінної діяльності.

Оскільки умінь формуються і розвиваються поступово, опис до їх вимог може складатися за рівнями, тобто: рівень 1 – умінь оцінювання результатів виконання окремих хормейстерських завдань відповідно до установлених критеріїв, використання аргументації; рівень 2 – умінь оцінювання результатів виконання фахових завдань відповідно до критеріїв, які, в основному наперед, обговорені з викладачем; рівень 3 – умінь планування та самоконтролю власної хормейстерської роботи; контроль, оцінювання та коригування роботи інших; рівень 4 – умінь планування, зокрема розподіл ресурсів, аналіз, контроль та оцінювання власної роботи (Панасюк).

У формуванні диригентсько-хорових оцінних компетенцій студентів, провідна роль належить теоретичним знанням, бо саме вони складають наукову основу для аналізу різних аспектів явища, що оцінюється: мануальна техніка диригента, діагностика хорового звучання, або управлінська сугестія. При цьому відповідні рішення приймаються в залежності від здатності використовувати ці знання і вміння їх осмислювати. Зрозуміло, що доречним буде складання теоретичних питань з теорії хорознавства, основ техніки хорового диригування, методики роботи з хором та проведення поточного модульного контролю за якістю придбаних теоретичних знань студентів.

Хоровий практикум є практичною базою перевірки теоретичних знань і формування готовності переносити ці знання та способи діяльності на вирішення професійних хормейстерських задач. У зв'язку з цим, стає очевидним,

що тільки при єдності контролю і самоконтролю в оцінці рівня професійної готовності можуть бути реалізовані всі цілі навчальної діяльності студентів.

Необхідно зазначити, що організація контролю потребує вирішення низки питань. Викладачі, і студенти повинні чітко знати, що контролювати та як контролювати, тому перше питання – визначення змісту контролю (Бабина, 2015).

Абсолютно зрозуміло, що контроль теоретичних знань студентів з диригентсько-хорових дисциплін, не вирішує проблеми. Контролю повинні бути піддані всі функціональні знання, тобто знання, які включені в реальні хормейстерські дії.

Друге, не менш важливе питання, стосується організації контролю, тобто забезпечення його адекватності, або валідності, що означає відповідність контрольних завдань тим характеристикам, тим елементам хормейстерських знань, що включені в його зміст. Необхідно чітко уявляти, що вони повинні контролювати, тобто які конкретні елементи хормейстерських компетенцій, прийоми мислення, їх характеристики можна перевірити за допомогою того чи іншого контрольного питання з основ техніки диригування, музичної або вербальної інтерпретації хорового твору або завдання на висвітлення художньо-технологічних чинників, що впливають на елементи хорового звучання.

Адекватність контролю полягає в тому, щоб рішення контрольних завдань викликало необхідність застосування студентами тих навчальних дій і з тими характеристиками, які ми хочемо оцінити.

Систематичність контролю за хормейстерською діяльністю студентів, під час хорового практикуму, є важливим психологічним фактором, який організовує студентів, формує потребу в праці, спрямованість у досягненні навчальної мети. Регулярний контроль сприяє виробленню навичок самоконтролю, що виявляється у здатності студента контролювати свої емоції, думки, поведінку, подумки забігати наперед і аналізувати можливі наслідки своїх хормейстерських дій, приймати усвідомлені рішення, втілювати їх у репетиційній роботі з хоровим колективом та критично оцінювати її результати. Така здатність до зображення, що випереджує дію, має важливе значення для майбутнього диригента, бо дає йому можливість навчитися, безпосередньо в ході навчальної диригентсько-хорової практики коригувати свої дії та перебудовувати їх з урахуванням ситуацій, що завжди виникають у процесі хормейстерської діяльності.

Самоконтроль тісно пов'язаний із самооцінкою, рівнем розвитку критичності мислення. Організація самоконтролю може здійснюватися шляхом створення і використання, в процесі самостійної роботи або взаємоконтролю студентів, форм, що керують цим процесом, наприклад: карти тривалого спостереження, схеми або оцінні карти. У них повинна бути закладена така інформація, що змотивує і створить необхідні умови для самоконтролю (взаємоконтролю) та самокорекції (взаємокорекції), тобто самоврядування з боку студента і контролю з боку викладача на всіх етапах навчання.

Отже, для самоаналізу (або взаємоаналізу), самооцінки (або взаємооцінки) студент має знати план цього процесу, а саме: 1) мету оцінювання; 2) об'єкт оцінювання або корекції; 3) еталон, з яким порівнюється об'єкт; 4) критерії оцінки; 5) формулювання оцінки відповідно критеріям; 6) засоби корекції;

Як приклад, наводимо варіант системи оцінювання диригентсько-виконавської інтерпретації партитури, який ми використовуємо на підсумкових заняттях з хорового диригування (табл. 1):

Таблиця 1

Система оцінювання диригентсько-виконавської інтерпретації партитури

Приклади академічної диригентської підготовки	Художньо-виразні прийоми	Управлінська техніка
Правильність диригентської постави: – корпус, ноги, голова, руки; – використання трьох елементів початку виконання: увага, дихання, вступ; – гнучке використання в жесті показників: – висоти: висока, середня, низька позиції; – об'єму: широкий, середній, дальній плани; – глибини: близький, середній, дальній плани;	– графічна якість диригентських схем; – відповідність малюнків диригентських сіток артикуляційного змісту хорової партитури; – швидкість та амплітуда жесту як засіб відтворення темпів твору; – сила жесту відповідно до гучно-динамічних показників; – маса жесту в узгодженні з темпом та динамікою;	– інформаційна насиченість аутфактів; – якість передачі прийомів припинення звучання; – маневрування в галузі розмежування функцій правої та лівої рук; – емоційно-образна виразність; – ступінь сугестії.

Важливим засобом впливу на формування та розвиток хормейстерських умінь самооцінки результатів виконання завдань, відповідно до установлених критеріїв своєї самостійної хормейстерської роботи, є, на нашу думку, використання студентами систематизованої інформації, стосовно залежності елементів хорового звучання від різноманітних художньо-технологічних чинників (1) засоби музичної виразності; 2) прийоми вокальної техніки; 3) художньо-виконавські завдання; 4) психологічний стан; 5) яка надасть можливість зробити аргументований професійно-оптимальний відбір методів для створення кількох варіантів перебігу роботи з хором.

Активізують практичну роботу студентів-практикантів і аналітично-оцінні системи, що надають можливість точніше аналізувати та оцінювати результативність своїх хормейстерських умінь (або умінь інших студентів) за допомогою чітко визначених критеріїв, а конструктивне оформлення інформації полегшить візуальне, а згодом і практичне її оволодіння користувачем.

З урахуванням моделі диригентсько-хорової діяльності студента-практиканта, інструкційно-технологічну оцінну карту ми розподіляємо на три блоки згідно з визначеними напрямками хормейстерської діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

Перший блок: диригентська діяльність

Показник	5 балів	4 бали	3 бали	2 бали
1.Робочий жест	Цілеспрямовано використовується при роботі з хором	Не завжди цілеспрямовано використовується	Практично не використовується	Взагалі не використовується
2. Показ вступів	Чіткі, якісні ауфтаки, зрозумілі колективу	Переважає більшість ауфтактів є зрозумілими для виконавців	Ауфтаки недостатньо чіткі, невиразні	Ауфтаки незрозумілі або взагалі відсутні

Далі по аналогії всі наступні показники: 3) показ закінчення звучання; 4)використання в техніці диригування принципу упередження; 5) показ характеру звуковедення; 6) управління темпами; 7) управління гучністю динамікою; 8) функціональна диференціація рук (табл. 3).

Таблиця 3

Другий блок: вокально-діагностична діяльність

Показники	5 балів	4 бали	3 бали	2 бали
1.Задавання тону голосом	Тон дається швидко, оперативно з будь-якого місця партитури. Використову-ється камертон	Тон дається вірно, але з певною затримкою, особливо у складних місцях партитури	Голос використову-ється рідко, переважає робота під фортепіано	Фальшива інтонація при задаванні тону, відсутність орієнтації в партитурі при настроюванні
2. Робота над високою співацькою позицією	Присутній вокальний слух, швидка реакція на вокальні недоліки, знання чинників, що впливають на якість звучання	Реакція на вокальні недоліки існує, але не завжди знаходяться методи їх подолання	Реакція на недоліки вокального звучання відсутня, використовуються заготовлені зауваження	Робота над вокалом відсутня

У процесі вокально-діагностичної діяльності студента мають також підлягати оцінюванню наступні показники: 3) робота над мелодичним строем; 4) робота над гармонічним строем; 5) робота над ансамблем (тембральним, ритмічним, динамічним,орфоепічним); 6) робота над дикцією; 7) робота над фразуванням; 8) робота над художнім образом та формою (Костенко, Шумська, 2012, с. 88-89).

Складаючи інструкційно-технологічні карти для спостереження за роботою диригента-хормейстера чи студента-практиканта, останнім пунктом бажано вводити «самоконтроль». Поступово, коли студенти навчаються знаходити свої помилки, можна запропонувати виставляти оцінки один одному і собі (взаємооцінка і самооцінка з зовнішнім контролем з боку викладача. Доцільно проводити обговорення роботи студентів-практикантів для аргументованого пояснення кожної, виставленої ними, оцінки.

Для майбутнього диригента-хорместера, окрім диригентської та вокально-діагностичної, важливо оволодіти і управлінсько-сугестивною діяльністю, тобто, вміти аналізувати, оцінювати та коригувати непередбачувані ситуації під час хорової репетиції. Тому ми, після проведення кожного практичного заняття з хором, у ході колективного обговорення, запроваджувати аналіз психологічної підготовки кожного студента та порівняльний психологічний аналіз роботи практикантів, що є важливим чинником впливу на формування управлінсько-сугестивних навичок. Хід обговорення скеровується викладачем і може потребувати висвітлення наступних питань:

- проаналізувати, чи використовуються в репетиційному процесі знання про навчальний хоровий колектив, його особливості, можливості кожної партії, деяких співаків;
- оцінити, чи вірно визначені цілі та завдання проведеного заняття з хором;
- визначити, чи були завдання конкретними та осмисленими, чи вірні шляхи їхнього виконання в ході репетиційного процесу;
- проаналізувати, чи підтвердилась вірогіднісна оцінка запланованої роботи з хором;
- виявити та проаналізувати фактори, що спричинили несприятливі психологічні стани невпевненості, хвилювання, страху тощо та можливі шляхи реорганізації підготовчого процесу для досягнення оптимальної комфортності в роботі з хором;

– оцінити творчу активність в проведенні кожного заняття з хором;

– довести присутність тактовного ставлення до колективу з урахуванням меж вимогливості та доброзичливості.

Отже, необхідно звести до того, що у період підготовки до продуктивної оцінної діяльності студентів-практикантів, бажано: 1) на індивідуальних заняттях з постановки голосу та хорового диригування використовувати можливості різних форм, методів і засобів навчання у формуванні оцінних умінь студентів; 2) визначити еталони, критерії, зразки, за допомогою яких студенти-практиканти можуть зіставляти свої дії та здійснювати оцінну діяльність паралельно з діяльністю викладача-хормейстера (пасивна практика); 3) при виконанні завдань відзначати успіхи студента у вигляді оцінного судження, але робити це необхідно дуже обережно, тому що при цьому можна не тільки підвищити самооцінку того хто навчається, а й знизити її.

Висновки. Оцінна діяльність є обов'язковим компонентом навчально-пізнавальної діяльності студентів, і професійної діяльності викладача, у процесі формування фахової компетентності майбутнього диригента-хормейстера.

Змістові характеристики оцінного компоненту можуть бути критеріями та показниками його сформованості. До них належать чіткі методологічні позиції з питань здійснення хормейстерської оцінної діяльності, тобто системний підхід до об'єкта оцінки, знання оцінних критеріїв і показників, визначення їх значущості та обсяг застосування (ключові блоки та напрями); ступінь прояву навичок самоаналізу і самооцінки до власних вокально-хорових компетенцій, володіння самоконтролем в практичній роботі з хором. Як наслідок — відбудеться формування готовності студента до самостійної хормейстерської діяльності.

Подальші наукові розробки з даної проблеми потребують теоретичного обґрунтування сучасного диригентсько-хорового навчання, що має включати детальний аналіз майбутньої хормейстерської діяльності; її діагностичне цілепокладання; вибір, адекватної цілям і умовам, конкретної педагогічної технології.

Список використаних джерел

Бабина, Н. Ф. (2015). *Контроль и оценивание качества обучения по «технологии»: учеб.-метод. пособ.* Москва; Берлин: Директ-Медиа. Взято с

<https://books.google.com.ua/books?id=D4o5CwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false>.

Закон України про Освіту. Стандарти освіти, освітні програми, кваліфікації та документи про освіту. Взято з <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

Костенко, Л. В., & Шумська, Л. Ю. (2012). *Методика викладання хорового диригування: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів.* Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.

Панасюк, В. Оцінка й оцінна діяльність в освіті та освітніх системах. *Освіта.ua*. Взято з <http://ru.osvita.ua/school/method/1780/>.

References

Babina, N. F. (2015). *Kontrol i otcenivanie kachestva obuchenii po «tekhnologii» [Monitoring and evaluating the quality of training in "technology"]:* ucheb.-metod. posob. Moskva; Berlin: Direkt-Media. Retrieved from <https://books.google.com.ua/books?> [in Russian].

Kostenko, L. V., & Shumska, L. Yu. (2012). *Metodyka vykladannia khorovoho dyryhuvannia [Methods of teaching choral conducting]:* navch. posib. dlia stud. vyshchych navch. zakladiv. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

Panasiuk, V. Otsinka y otsinna diialnist v osviti ta osvitynikh systemakh [Evaluation and evaluation activities in education and educational systems]. *Osvita.ua*. Retrieved from <http://ru.osvita.ua/school/method/1780/> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy pro Osvitu. Standarty osvity, osvityni prohramy, kvalifikatsii ta dokumenty pro osvitu [Law of Ukraine on Education. Education standards, educational programs, qualifications and educational documents]. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

KOSTENKO L. SHUMSKA L.

Nizhyn Gogol State University, Ukraine

FUTURE CONDUCTOR – CHOIRMASTER PREPARATION FOR PROFESSIONAL AND ASSESSMENT ACTIVITY

The article reveals the peculiarities of the formation of students' assessment activity in the process of a conductor – choirmaster preparation. Its structure is determined, and it consists of three interconnected and interdependent sets of actions: formulation of the objective, development of the conductor – choirmaster measuring materials and assessment activity that is connected with quality evaluation of these measuring materials based on the selected assessment model. It is emphasized that formation of students' preparedness for professional assessment is provided by the existence of particular conditions: a) knowledge of the aim and tasks of the expert assessment activity; subjects of professional pedagogic evaluation, program and operational framework of the assessment activity; different standards concerning professional business; b) gaining experience in the implementation of assessment activity by students (the ability to formulate objectives and tasks of the assessment, gain and process the information about the subjects of professional pedagogic assessment activity and manage it; analyze results of the assessment process); c) accumulation of experience in creative assessment activity that requires independent implication of previously acquired knowledge and skills in the new conditions. It is underlined that the building of assessment competences is received by the appropriate planning and organization of the educational process and preparation of its methodological supply: analytical and assessment systems, instructional and analytical assessment maps. It is proved that assessment activity is a necessary component of students' learning and cognitive activity and teachers' professional activity in the process of specialist competence building of a future conductor – choirmaster.

Characteristics of the content of the assessment component can be the criteria and indicators of its formation. These include clear methodological viewpoints on the issues concerning the implementation of choirmaster assessment activity or, in other words, systematic approach to the object of assessment, knowledge of assessment criteria and indicators, determination of their significance and the extent of the application (key sets and directions); the degree of skills demonstration connected with self-examination and self-esteem in relation to own vocal and choral competences, possession of self-control in practical work with a choir. Consequently, the formation of a student's preparedness for independent choirmaster activity will take place.

Keywords: assessment activity; organization of control; assessment system; self-check; self-esteem.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2019 р.

УДК 159.994.4

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183223>

ІННА КРАВЧЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ЛЮДМИЛА ФЕСЕНКО

Комунальний вищий навчальний заклад I рівня акредитації «Полтавський базовий медичний коледж»

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

Велика емоційна напруженість професійної діяльності педагога, нестандартні підходи до ситуацій, відповідальність і складова професії викладача збільшують ризик формування «емоційного вигорання», який викликає почуття незадоволеності, погіршення настрою, накопичення втоми. Ці фізіологічні показники характеризують напруженість роботи, що призводить до професійних криз, стресів, виснаження, вигорання. Кризовим для професії педагога є зниження ефективності праці викладача, не виконання своїх професійних обов'язків, втрата творчого настрою.

Ключові слова: педагог; особистість; професійна діяльність; емоційне виснаження; емоційне вигорання; напруженість; втома.

Постановка проблеми. Встановлено, що в останні десятиріччя особлива увага приділяється проблемі підвищення ефективності професійної діяльності викладача. З огляду на незаперечну актуальність проблеми професійного та емоційного виснаження заслугоує розгляд питань, пов'язаних із уникненням ефекту «вигорання» педагогів у процесі їх фахової підготовки.

Актуальність дослідження полягає в тому, що проблема психологічного благополуччя викладача є однією з найактуальніших проблем сучасної системи освіти.

Зв'язок авторського доробку із важливими науковими та практичними завданнями полягає у дослідженні закономірностей впливу психологічних заходів у відновленні працездатності педагогічних працівників. Ретроспективний аналіз розроблених теоретичних і методичних підходів до застосування психологічних технологій допоможе в їх розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розробку окремих аспектів щодо зменшення симптому емоційного вигорання, індивідуальна консультативна робота з педагогами, різні техніки допомоги і самопомоги в стресових ситуаціях зроблено вітчизняними та зарубіжними вченими-практиками: С. П. Безносів (2004), Т.Я. Кузьміна (2009), Т.І. Панасевич (2008), О.В. Шеремет (2007) та ін.

Загалом теоретичні дослідження зростання науково-технічного потенціалу та ролі інновацій показали, що домінуючим компонентом у синдромі професійного вигорання є резистенція, котра характеризується згортанням професійних обов'язків, зменшенням взаємодії з колегами та студентами, поширення сфери економії емоцій, бажання бути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Можна констатувати, що на сьогодні в Україні накопичений досвід спеціалізованих досліджень із окремих проблем використання засобів психологічної реабілітації у відновленні працездатності педагогічних працівників; у стадії вдосконалення перебувають вітчизняна теорія та методологія, категоріально-понятійний апарат. Однак здійснення ґрунтовного ретроспективного аналізу застосування реабілітаційних технологій по відновленню працездатності педагогів, періодизації реабілітаційних програм ще потребує уваги науковців.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу та узагальненні теоретичних та практичних аспектів, пов'язаних із відновленням психологічної працездатності педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу. Проблема збереження й зміцнення здоров'я населення за всіх часів була однією із ключових у суспільстві. Однією з найактуальніших проблем сучасної системи освіти є забезпечення і збереження психологічного благополуччя викладача. Саме педагог є центральною фігурою освітньо-виховного процесу. І те, в якому форматі складатимуться відносини педагога зі студентами та колегами, значною мірою залежить від його емоційного стану. Педагог має вирішувати завдання, що вимагають серйозних педагогічних зусиль. Це освоєння нового змісту навчальних дисциплін, нових форм і методів викладання, пошуки ефективних шляхів виховання, врахування швидких змін, що відбуваються у суспільстві. Це все може бути під силу тільки психологічно здоровому, професійно компетентному викладачу, який готовий творчо працювати. Адже від здоров'я педагога залежить і психологічний стан студентів.

Здоров'я педагога необхідно розглядати не лише як освітню цінність, але як необхідну умову для стійкого і гармонійного розвитку сучасного суспільства. Для цього слід підходити до категорії здоров'я відповідно до визначення ВОЗ, маючи на увазі єдність фізичного, психічного і соціального благополуччя людини – принцип триєдиного уявлення про здоров'я. Здоров'я педагога – делікатна і багатоаспектна проблема. Адже професія педагога, за висловом В. О. Сухомлинського, це «робота серця і нервів».

Парадоксально, що саме ті педагоги, котрі самовіддано присвячують своє життя роботі, найбільшою мірою перебувають у зоні ризику. Особливо вразливими до передчасного професійного вигорання робить викладачів їхня надмірна ідентифікація зі спеціальністю. На першій стадії розвитку синдрому професійна діяльність є головною цінністю і сенсом життя. Аналізуючи фази розвитку синдрому, можна помітити певну тенденцію: сильна залежність від роботи призводить до повного відчаю.

Зміни, які сьогодні відбуваються в освіті, стосуються не тільки студентської аудиторії, але й педагогічних працівників. У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників та їхнє професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації освіти. Соціокультурні цінності та нові пріоритети, які зумовлені інтеграційними зусиллями освітніх систем країн Європейської спільноти, вимагають оновлення змістового навантаження, форм і методів педагогічної взаємодії. Мобільність, гнучкість, швидке опрацювання інформації, розвинені творчі якості – це те, що вимагає від педагога сьогодення. Викладач «нового» типу повинен відзначитися різнобічною компетентністю й опанувати сучасні освітні технології. Сучасна освіта потребує педагога, який вдосконаливав би зміст своєї діяльності відповідно до вимог часу та світових стандартів, який є самодостатньою особистістю, взірцем педагогічної та духовної культури, прагне до творчої самореалізації та професійного розвитку.

Сучасний темп життя, інформаційний потік, події в країні, погіршення матеріального становища основної частини населення значною мірою впливають на психоемоційний стан людини, в тому числі викладача. Поступово це призводить до втрати творчого інтересу, до продукту своєї праці, деформує професійні відносини, міжособистісне спілкування, знижує ефективність професійної діяльності викладача.

Педагог – професія альтруїстична. Професійна діяльність педагога відзначається дуже високою емоційною напруженістю, яка переходить в емоційне виснаження. Емоційне виснаження – один із захисних механізмів. Його викликає психічна втома, коли людина змушена певний час виконувати одну і ту саму роботу, постійно надавати підтримку і допомогу. Це може призвести до зниження сили мотиву і меншої емоційної реакції на різноманітні робочі ситуації. Саме емоційне виснаження є найхарактернішим показником емоційного вигорання.

Синдром емоційного вигорання – процес поступової втрати когнітивної, емоційної та фізичної енергії, що виявляється в емоційному, розумовому виснаженні, фізичній втомі і втраті задоволення від роботи.

Професійне вигорання є наслідком некерованого стресу, який з'являється під час міжособистісного спілкування у професійній діяльності. Воно виникає в результаті накопичення негативних емоцій та без подальшого звільнення від них. Не меншу роль у виникненні синдрому професійного вигорання відіграють і знецінення освіти та падіння авторитету педагога, поява «важких» дітей (розлучення батьків, проживання та робота їх за кордоном), негативний вплив аморальності, злочинності, зубожіння.

Велика кількість суб'єктивних та об'єктивних стресових чинників викликає у викладачів погіршення настрою, самопочуття, появу роздратування, накопичення втоми, незадоволення собою, виникнення депресії.

Усе це впливає на продуктивність роботи викладача, призводить до професійного і емоційного вигорання та виснаження. Виходячи з вище вказаного можна зауважити, що кожний викладач, тією чи іншою мірою, піддається впливу професійного вигорання, а це в подальшому впливає на особисті стосунки з колегами та студентами. Частіше за все викладач, який емоційно вигорає, не шукає шляхів вирішення виробничих та навчально-виховних проблем, а стиль його діяльності переважно визначається його емоційним станом. Тому особливо важливою є профілактика синдрому професійного вигорання серед викладачів, а також заходи поліпшення емоційного стану, зокрема, індивідуальна консультаційна робота з викладачами, групові тренінги, різноманітні техніки само- та взаємодопомоги.

Нами було обстежено 56 викладачів коледжу з метою дослідження стресогенних факторів за допомогою анкетування. Перше питання анкети мало на меті визначити спрямованість особистості в даний період часу, а також стресогенні сфери життя працівника. В більшості працівників (70% опитаних) стресогенним є громадсько-політичне життя в державі, 16% опитаних мають переважуючі стресогенні чинники на роботі – якість організації навчально-виховного процесу, матеріального забезпечення, морально-психологічного клімату в колективі. 14% вказали найбільш проблемною сферою особисте та сімейне життя.

Друге питання було більш складне, оскільки містило не тільки інформаційну складову – визначення екстраверсії, інтроверсії спрямування емоцій, самооцінки, ознаки емоційного вигорання, якості адміністрування та організації робочого процесу – але і ключ визначення соціально бажаних відповідей. 50% опитаних надали саме такі відповіді – оскільки жодна професійна діяльність у світі не може нести тільки позитивні емоції і відчуття. Це вказує на високу конформність колективу в цілому та схильність до авторитарної моделі керівництва і управління в коледжі. Причини цього є об'єктом майбутніх досліджень.

27% респондентів вказали на наявність негативних фізичних відчуттів під час роботи – відчуття голоду, сонливість, біль. Це показник не тільки слабкого стану здоров'я, але й недостатньо якісної організації праці – відсутність місць для перепочинку, усамітнення, індивідуальних робочих місць для самопідготовки, ритму робочого процесу тощо.

23% анкетованих вказали на наявність негативних, яскраво емоційно зафарбованих почуттів на робочому місці: злість, роздратованість, подавленість, відчуття дискомфорту.

Якщо поєднати показники відповідей на другий та третій підпункти, то ми отримаємо показник наявності синдрому емоційного вигорання в колективі 50% опитаних.

Третє питання анкети мало на меті не тільки дослідження індивідуальних шляхів подолання стресової напруги працівниками коледжу, а й носило сугестивний психотерапевтичний ефект. Було надано 15 доступних позитивних методів виходу зі стресових реакцій та один негативний – вживання хімічних психостимуляторів. Трійку лідерів методів подолання стресу очолило спілкування в колі сім'ї – 18 опитаних; друге місце – відпочинок на природі (12 опитаних); 8 опитаних у стані стресу намагаються спілкуватися з друзями.

Основними напрямками запобігання синдрому вигорання бачаться удосконалення рівня знань, умінь, навичок, поліпшення умов праці та відпочинку, підвищення мотивації, оптимізація оплати праці, соціальний захист, психологічне розвантаження, поліпшення психологічного клімату в колективі.

Для запобігання синдрому вигорання необхідно чергувати консультування з іншими видами діяльності, опанувати навички психоемоційної саморегуляції.

Методи запобігання синдрому вигорання можуть бути індивідуальними та груповими. Індивідуальні методи включають: аутогенне тренування, трансформація негативних думок і переконань, медитація, дихальна гімнастика, регуляція емоційного стану, фізичні навантаження та фізіотерапевтичні процедури, вивчення і накопичення власних внутрішніх ресурсів, дотримання режиму праці і відпочинку, підвищення рівня професійної майстерності, робота з психологом, відвідування тренінгів.

Групові методи включають обговорення з керівником або довіреними колегами труднощі, надання підтримки один одному за принципом «рівний – рівному», групова робота над проблемою.

Отже, пропонуємо конструктивні методи боротьби з вигоранням.

Психотерапія, психотренінги. Людину стимулює і націлює на успіх у роботі навіть не стільки набуття нових знань і освоєння технологій, скільки «подолання себе». Тому дуже важливо відчутти цей перехід на новий рівень, освоєння проміжних ступенів, особливо якщо на пам'ять про «подолання» залишається якийсь символ: свідоцтво, диплом, нагорода, сувенір. Зазвичай участь у виїзних семінарах, тренінгах, курсах підвищення кваліфікації стає сильним стимулом для подолання рутини і вигорання. Такі заходи також згладжують так звану «професійну деформацію особистості»

Конструктивна оцінка. Дорослі, як і діти, потребують того, щоб їхню роботу хтось оцінив. Оцінка персоналу може стати засобом покращити роботу і психологічний стан людей. Оцінка результатів роботи вважається необхідною умовою для плідної та гармонійної праці.

Новизна. Зміна діяльності, введення технічних новинок, оновлення програми, зміна місця проживання і роботи може бути достатньо продуктивним засобом. Поєднання навчання, оцінки і оновлення досягається на виїзних заходах. Коротка поїздка на конференцію, публікація друкованої роботи можуть дати значний ефект у боротьбі з вигоранням.

Уникнення сварок, конфліктів, невизначених обставин (особливо які виходять за рамки посадових обов'язків), зайвої відповідальності. Елементом психогієни є налаштування на позитив, уміння звертати увагу на 95% плюсів, а не на 5% мінусів, невдач, помилок. На жаль, у педагога часто складається саме така «професійна деформація особистості».

Висновки. Ефективна діяльність педагога неможлива без гармонійного, тобто врівноваженого стану емоцій та розуму. Однак безліч негараздів, які трапляються в сучасному суспільстві, зокрема у колі сім'ї, не сприяють формуванню такої гармонії. Тому важливе місце в діяльності педагога має зайняти самоосвіта, самовиховання, оволодіння методами та прийомами саморегуляції емоційних станів, що дасть можливість реагувати на події адекватно і гнучко, не зациклюючись на неприємних переживаннях і не намагаючись зовсім відсторонитися від них. Емоційне здоров'я вчителя, викладача є необхідною умовою його активної життєдіяльності, самореалізації, розвитку творчого потенціалу. Рівень емоційного вигорання педагога характеризує не тільки його особистість, а й ефективність освітньо-виховного процесу загалом. Саме тому дослідження та своєчасна профілактика зазначеного явища має важливе значення як для самого педагога, так і навчального закладу.

Список використаних джерел

- Аракелов, Г. Г. (1995). Стресс и его механизмы. *Вестник Московского университета*, 14, 4, 14-16.
- Антоненко, І. (2008). Як зняти стрес. *Психолог*, 18, 15.
- Безносос, С. П. (2004). *Професиональная деформация личности: психологический практикум*. Санкт-Петербург: Речь.
- Донцов, А. И. (1984). *Психология коллектива. Методологические проблемы исследования*. Москва.
- Корнієнко, О. В. (2000). *Підтримання психосоматичного здоров'я практично здорових людей: навч. посіб.* Київ: ВЦ «Київський університет».
- Кузьміна, Т. (2009). Як допомогти вчителю зберегти своє здоров'я та подолати стрес. Семинар-тренінг для вчителів. *Психолог*, 29-30, 56-58.
- Панасевич, Т. (2008). Профілактика стресів у педагогічній діяльності. Тренінг для педагогів. *Психолог*, 6, 19-24.
- Старцева, О. (2007). Що таке стрес і як з ним боротися? *Психолог*, 2, 22-24.
- Токар, М. (2007). Стрес і його джерела. *Психолог*, 38, 9-12.
- Шермет, О. В. (2007). Вийдемо зі стресу разом. Соціально-психологічний тренінг. *Психолог*, 23-24, 17-24.

References

- Arakelov, G. G. (1995). Stress i ego mekhanizmy [Stress and its mechanisms]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of Moscow University]*, 14, 4, 14-16 [in Russian].
- Antonenko, I. (2008). Yak zniaty stres [How to relieve stress]. *Psykholog [Psychologist]*, 18, 15 [in Ukrainian].
- Beznosov, S. P. (2004). *Professionalnaia deformatsiia lichnosti: psikhologicheskii praktikum [Professional personality deformation: psychological workshop]*. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
- Dontcov, A. I. (1984). *Psikhologiiia kolektiva. Metodologicheskie problemy issledovaniia [The psychology of the team. Methodological problems of research]*. Moskva [in Russian].
- Korniienko, O. V. (2000). *Pidtrymannia psykhosomatychnoho zdorov'ia praktychno zdorovykh liudei [Maintaining psychosomatic health of practically healthy people]: navch. posib.* Kyiv: VTs «Kyivskiyi universytet» [in Ukrainian].
- Kuzmina, T. (2009). Yak dopomohty vchyteliu zberehty svoje zdorov'ia ta podolaty stres. Seminar-treninh dlia vchyteliv [How to help a teacher maintain their health and overcome stress. Seminar-training for teachers]. *Psykholog [Psychologist]*, 29-30, 56-58 [in Ukrainian].
- Panasevych, T. (2008). Profilaktyka stresiv u pedahohichnii diialnosti. Treninh dlia pedahohiv [Prevention of stress in pedagogical activity. Training for teachers]. *Psykholog [Psychologist]*, 6, 19-24 [in Ukrainian].
- Sheremet, O. V. (2007). Vyyidemo zi stresu razom. Sotsialno-psykhologichnyi treninh [Let's get out of stress together. Socio-psychological training]. *Psykholog [Psychologist]*, 23-24, 17-24 [in Ukrainian].
- Startseva, O. (2007). Shcho take stres i yak z nym borotysia? [What is stress and how to deal with it?]. *Psykholog [Psychologist]*, 2, 22-24 [in Ukrainian].
- Tokar, M. (2007). Stres i yoho dzhерela [Stress and its sources]. *Psykholog [Psychologist]*, 38, 9-12 [in Ukrainian].

KRAVCHENKO I.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

FESENKO L.

Municipal Higher Education Institution of the 1st level of accreditation "Poltava Basic Medical College", Ukraine

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL BURNING OF A PEDAGOGICAL WORKER

The work of teachers is associated with great nervous and mental stress. First of all, it is about the psychological and organizational difficulties: the need to be constantly "in the form", the lack of opportunity to choose students, emotional discharges, excessive contacts during the working day, lack of time, overload, social assessment. During such work day by day, tension can accumulate. Its manifestations are increased irritability, anxiety, muscle clamps in different parts of the

body, accelerated palpitations, fatigue. Emotional features of pedagogical activity contribute to the emergence and development of a syndrome of professional burnout.

The "burnout" syndrome is a stressful reaction that occurs due to long-term professional stresses of moderate intensity. Teachers work in a rather calm, emotionally intense atmosphere, which requires constant attention and control over interaction in the "teacher-student" system. If the teacher responds adequately, adaptively, he more successfully and efficiently operates and increases his functional activity and confidence, while the disadaptive reactions lead spirally down to "professional burnout." Burning is not just a result of stress, but a consequence of uncontrollable stress.

The great emotional tension of the professional activity of the teacher, non-standard approaches to situations, responsibility and component of the teacher's profession increase the risk of forming an "emotional burnout", which causes a sense of dissatisfaction, deterioration of mood, accumulation of fatigue. These physiological indicators characterize the tension of work, which leads to professional crises, stresses, exhaustion, burnout. The crisis for a teacher's profession is to reduce the efficiency of the teacher's work, not to fulfill his professional duties, to lose his creative mood.

Key words: *teacher; personality; professional activity; emotional exhaustion; emotional burnout; tension; fatigue.*

Стаття надійшла до редакції 16.04.2019 р.

УДК 37.091.4:069

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183225>

ТАМАРА КРИВОШАПКА

Музей-заповідник Антона Семеновича Макаренка, с. Ковалівка, Полтавської області

СЕРГІЙ ПІЧУГІН

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

ЗНАЧЕННЯ ТА АКТУАЛЬНІСТЬ МУЗЕЙНОЇ ЕКСПОЗИЦІЇ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ МУЗЕЮ – ЗАПОВІДНИКА А. С. МАКАРЕНКА)

У статті відображено значення професійно-наукового підходу для створення експозиції музею, аналіз актуальності тематики в контексті сучасних управлінських проблем, специфічні засоби пропагування досвіду роботи педагога-новатора на прикладі музею-заповідника А. С. Макаренка; проаналізовано відгуки відвідувачів про екскурсії у цьому музеї.

Ключові слова: А. С. Макаренко; Музей-заповідник А. С. Макаренка; Колонія ім. М. Горького; музейна експозиція; музейна екскурсія; музейний експонат; музейна педагогіка.

Згідно із Законом України «Про музеї та музейну справу» (1995), музеї – це культурно-освітні та науково-дослідні заклади, призначені для вивчення, збереження та використання пам'яток природи, матеріальної і духовної культури, прилучення громадян до надбань національної і світової історико-культурної спадщини. До таких надбань належить і творча спадщина Антона Семеновича Макаренка (1888-1939), видатного українського педагога і письменника, чий соціально-педагогічні досягнення – суттєвий внесок у розвиток соціальної педагогіки як науки. Не випадково тому, що в Україні та за її межами відкрито кілька музеїв дещо різного профілю, присвячених педагогу-новатору із світовим ім'ям. На наш погляд, становить науковий і практичний інтерес аналіз того, як сучасні музеї здійснюють свою основну місію в контексті сучасних виховних проблем.

Серед українських діячів, які вважали актуальним визначення ролі, конкретної участі і перспектив розвитку музеїв у якості компонента і в культурно-освітній діяльності, авторитетними є Г. Мезенцева (1980), Т. Белофастова (2003), Р. Маньковська (2000), Ю. Ключко (2013) та інші.

Зважаючи на вищевикладене, **стаття має на меті** аналіз того, як у сучасних умовах своїми специфічними засобами музеї пропагують досвід життя, педагогічні звершення та літературну творчість А.С. Макаренка, який пішов з життя 80 років тому. В якості об'єкту розгляду вибрано заповідник-музей Антона Семеновича Макаренка у с. Ковалівці Полтавської області.

Перші кроки, спрямовані на увіковічення пам'яті А.С. Макаренка та збереження згадки про колонію імені М. Горького у с. Ковалівка, були прокладені у 1956 році працівниками дитячого будинку, який існував на місці колишньої колонії. Спочатку були встановлені зв'язки з музеєм А.С. Макаренка у Крюкові, із колонією в Куряжі Харківської області, з дружиною А.С. Макаренка Галиною Стахіївною в Москві та проведена інформаційно-дослідницька робота, а вже в червні 1957 року була відкрита меморіальна кімната А.С. Макаренка при дитячому будинку, яким керував Ф.М. Тулюпа. Поступово це місце почало викликати все більше цікавості у численних туристів та шанувальників А.С. Макаренка з різних куточків країни та з-за кордону.

У листопаді 1967 року Ковалівському дитячому будинку було присвоєно ім'я А.С. Макаренка, а в 1980 році, коли його уже було реорганізовано в школу-інтернат (з 1976 року), меморіальній кімнаті А.С. Макаренка було надано статус шкільного музею (Пічугін, 2018).

Беручи до уваги неоціненний творчий внесок А. С. Макаренка в педагогічну науку і враховуючи вагоме значення в його житті і творчості трудової колонії імені М. Горького, Рада Міністрів УРСР у квітні 1986 року підтримала пропозицію Полтавської місцевої влади щодо створення в селі Ковалівці музею-заповідника його імені. Відповідна робота розпочалася у 1986 році. З наближенням 100-річчя від дня народження видатного педагога в Україні було прийнято Постанову про підготовку до святкування цієї дати. Рішенням ЮНЕСКО 1988 рік був оголошений роком А.С. Макаренка, а відкриття музею стало одним із пунктів у широкій ювілейній програмі.

Розгорнулися масштабні роботи зі створення експозиції музею-заповідника А.С. Макаренка та з відновлення архітектурно-історичної частини колонії, капітального ремонту та реставрації приміщень. Керівниками художньо-реставраційних робіт тут були відомі фахівці музейної справи, заслужені художники України Віктор Миколайович Батурін і Анатолій Терентійович Щербак зі своїми творчими бригадами, єдиними в Україні. Раніше протягом 20 років вони створили унікальні експозиції літературно-меморіального музею та садиби-музею І.П. Котляревського, музею Панаса Мирного в Полтаві; воєнно-історичного музею в Очакові; театрального музею в Києві; заповідника-музею М.В. Гоголя у Василівці. Свій багатий творчий досвід художники-експозиціонери повною мірою втілили у своїй останній роботі – створенні музею-заповідника А.С. Макаренка. Відмітимо, що після цього музею «музейний бум», який відбувався в Україні у 70 – 90-ті роки, повністю припинився.

Під час реставрації Білого будинку (меморіальної частини музею) перед В.М. Батуріним постало дійсно складне питання стосовно того, яким же має бути цей будинок. Детально вивчивши історію цього місця, взявши за основу спогади очевидців і документальні матеріали, він з великою точністю відновив не тільки усі приміщення будівлі, а й атмосферу, в якій жили вихованці, дух, який панував тоді у цих стінах. В.М. Батурін зберіг цегляну підлогу, яка була у майстернях колонії і слугувала для поглинання звуку. Дізнавшись, що Антон Семенович змушений був замурувати веранду Білого будинку через нестачу приміщень, художник-реставратор все ж залишив веранду відкритою (Пичугин (Сост.), 2017).

Кабінет Антона Семеновича, що знаходиться у Білому будинку, – це кімната 1923 року, з якої наче нещодавно у справах вийшов завідувач колонії та, очевидно поспішаючи, залишив на столі свої документи, записки і відсутній біля столу стілець. Це місце, де Антон Семенович крок за кроком, з великим терпінням і завзятістю шукав методи, щоб із глибини душі кожного вихованця пробудити почуття власної гідності, честі, совісті. «...Ми в нашому лісі, підперши голову руками, намагалися забути про громи великих подій і читали педагогічні книги. У мене головним результатом цього читання була міцна і чомусь ґрунтовна впевненість, що в моїх руках ніякої науки немає і ніякої теорії немає, що теорію треба витягнути з усієї суми реальних явищ, що відбуваються на моїх очах» (Макаренко, 1988, с. 30).

У Червоному будинку розгорнута основна частина експозиції. Тут працювали три групи художників під керівництвом А.Т. Щербака. Надана їм творча свобода стимулювала пошук і фантазію щодо висвітлення та передачі емоційного фону різних періодів життя і роботи видатного педагога у восьми залах музею. Тут і декорації, і настінний розпис, і самі експонати експозиції наче переносять відвідувачів не із залу в зал, а з однієї миті життя А.С. Макаренка в іншу. Варто тільки стати біля куточка кузні – і уява малює жар у печі, дзвін металу, зосереджені на роботі обличчя колоністів, які тут працювали. Зовсім інші емоції виникають в залі театру колонії. Неможливо не помітити велич цієї експозиції, яка дає зрозуміти, що в колонії М. Горького Макаренку вдалося перетворити тяжкі форми моральної занедбаності дітей у процес утворення нормального морального і культурного досвіду, і вона стала новим дисциплінованим, злагодженим колективом.

Територія музею-заповідника стала затишеною і облаштованою за традиціями колонії імені М. Горького. Було відновлено малі архітектурні форми: вхідну арку колонії, альтанку біля спуску до річки Коломак, фонтан, колодязь, погріб, проведений благоустрій парку і прилеглої території, висаджені фруктові та декоративні дерева, квіти.

Антон Семенович згадував: «Влітку вечорами чудесно в колонії. Друга колонія була в цей час, як красуня в тридцять років: не лише для інших, а і для себе хороша, щаслива і спокійна у своїй впевненій привабливості. Коломак обвивав її майже з усіх боків, залишаючи невеликий прохід для сполучення з Гончарівкою. Над Коломаком щедро нависли шепочучою запоною буйні крони нашого парку, багато тут було тінистих і таємничих куточків...» (Макаренко, 1988, с. 143).

А.С. Макаренко був переконаний, що «колектив слід прикрашати і зовнішньо». Краса, на його думку, – це могутній чинник творення виховного середовища, засіб позитивного впливу на вихованців. Не дивлячись на матеріальну скруту, Антон Семенович постійно дбав про підтримку і розвиток культурно-естетичної атмосфери закладу (Сбруєва (Ред.), 2013, с. 47-48). Традиція краси не загубилася у нашому музеї, його територія багата розмаїттям квіткових клумб, альпінаріїв та інших декоративних насаджень, скрізь чисто та просторо, так, як учив Макаренко.

25 лютого 1988 року урочисто розрізали стрічку відкриття Державного музею-заповідника А.С. Макаренка, людини, яка віддала життя за розробку педагогічної теорії та реалізацію новаторської практики. А.С. Макаренко з дитинства привертав до своєї особистості увагу, і не менш цікавить суспільство вже 80 років після смерті. Всюди, де був Антон Семенович, завжди було людно, тому і створені ним виховні заклади теж були відзначені візитами різних спільнот із різною метою. Це відбувалося із самого початку існування трудової колонії у с. Ковалівка, яку постійно відвідували інспектори та перевіряючі різного рівня, а після організації театру в колонії – численні глядачі з околиць сіл та міста Полтава. Кількість гостей значно збільшилася після переїзду колонії ім. Горького у Куряж: приїжджали педагоги, співробітники газет і журналів; почастишали делегації іноземців. Є дані, за якими відомо, що за перші 5 років відвідали Куряж 214 делегацій: Німеччина – 37, Англія – 17, Франція – 16, Південна Америка (Перу, Чилі, Мексика, Аргентина, Бразилія, Уругвай, Парагвай) – 11, США – 8, Іспанія – 7, Чехословаччина – 4, Бельгія і Польща – по 3, Західна Україна, Швеція, Данія, Швейцарія – по дві, а також по одній – Угорщина, Китай, Індокитай, Голландія, Норвегія, Австралія, Філіппіни, Єгипет, Естонія, есперантисти. Гостями комуни ім. Ф. Дзержинського були экс-прем'єр Франції Е. Ерріо, відомий французький політик П.Ж. Кот, чехословацький

письменник і журналіст Ю. Фучик та багато інших видатних людей, зокрема, друг і духовний наставник Антона Семеновича Олексій Максимович Горький.

Музей-заповідник Антона Семеновича Макаренка став сучасним центром тяжіння всіх тих, хто прагне долучитися до скарбниці спадщини А.С. Макаренка, відчути безсмертний дух педагога-новатора та письменника зі світовим ім'ям. За 31 рік свого існування музей прийняв більше 2,5 млн. відвідувачів.

Його постійно відвідують багато екскурсантів, які відносяться до різних категорій населення, для яких різняться методи, форми й особливості виховного впливу музею А.С. Макаренка:

- учні і студенти можуть багато чого осмислити або розширити свій світогляд, порівнюючи дитинство вихованців А.С. Макаренка зі своїм;
- магістранти педагогічних спеціальностей виконують свої магістерські наукові роботи за індивідуальними завданнями, користуючись експозиційними та фондовими матеріалами музею;
- педагоги та батьки знайомляться з виховними методами в педагогічній практиці та організації дозвілля дітей;
- психологи й менеджери мають прекрасну можливість почути цікаві приклади з психологічної управлінської практики Антона Семеновича, який успішно керував важким колективом, майстерно володів технікою мотивації, впливу, переконання, маючи індивідуальний підхід до кожного;
- працівники та студенти технічних професій знайомляться з облаштуванням та роботою майстерень колонії, представлених у Білому будинку;
- архітектори, дизайнери, історики є свідками нестандартного підходу художників-експозиціонерів до створення унікальної експозиції музею, де відвідувач знаходиться серед реальних предметів доби великого педагога – таке оточення створює відповідний емоційний настрій, сприяє пізнанню нового;
- всі екскурсанти отримують естетичне задоволення від мальовничої території музею-заповідника в усі пори року.

Численні гості музею описують свої враження у книзі відгуків, знайомство з якою є доволі хвилюючим, оскільки вона зберігає багато чудових побажань працівникам музею та пам'ять про відвідування музею багатьох видатних людей. Кожен відгук заслуговує уваги, але для даної статті обрані лише такі, що найповніше розкривають цінність спадщини А.С. Макаренка для відвідувачів у різні періоди часу (Кривошапка & Пічугін, 2013).

Найпершими серед відвідувачів після відкриття музею-заповідника А.С. Макаренка були, звичайно, колишні вихованці Макаренка. Їхні відгуки є особливими, сповненими поваги та любові до свого наставника: «Вихованці Антона Семеновича Макаренка вдячні за створення комплексу, що буде готувати педагогів для повноцінного використання спадщини Антона Семеновича. Це буде найкращим нагадуванням про одного із творців педагогіки. Україна та, неодмінно, Полтавщина створила Макаренка, дала йому можливість втілити в життя свої ідеї і зараз є полем для відродження його спадщини. Все що ми чули на конференції та бачили в музеї, вселяє впевненість у те, що початок змін у школах, а надалі всього процесу виховання достойного покоління, просто ввійде в життя людей» (26.02.1988).

Вихованець колонії ім. М. Горького і комуні ім. Ф. Дзержинського Б.С. Ялинський не міг стримати свого хвилювання від відвідування музею: «Ми раді за тебе, наш дорогий «Антон», що за твою роботу і твоє терпіння до нас створили цей чудовий меморіальний комплекс. Дякую Вам всім – тим, хто приймав участь у створенні цього пам'ятника» (24.09.1988). Інший вихованець комуні ім. Ф. Дзержинського, В.А. Руденко, який пропагував та втілював у життя творчу спадщину свого вихователя, за що був нагороджений медаллю А. С. Макаренка, залишив на пам'ять розгорнутий відгук: «У дні роботи Асоціації Антона Макаренка ми відвідали цей музей – куточок із далекого минулого життя А.С. Макаренка і його перших вихованців. Розповідь екскурсовода Пашко М.С., знайомство з рідкісними експонатами знову і знову переконує нас у великій роботі та талановитості А.С. Макаренка. Багато тут повчального і потрібного сьогодні у вихованні дітей і молоді. Будемо ж читати Макаренка, використовувати його багатий досвід. Радує оформлення залів, компетентність працівників музею. Дякую їм за велику роботу в дослідженні великої спадщини великого педагога А. С. Макаренка» (19.09.1990).

Особливим для працівників музею був візит у музей нащадків Трепке – господарів мастку, в якому у 20-і роки розмістилася колонія ім. М. Горького. Це були німецькі переселенці, які довгий час жили на Полтавщині і розбагатіли на виготовленні сукна. Господарство братів Трепке відрізнялися високою рентабельністю, приносило високі прибутки від парового млина, кінного заводу та продажу зерна. Після революції 1917 року в часи громадянської війни брати виїхали за кордон. У музеї побували правнуки родини Трепке – Трепке-Леонтовский Павло Павлович, Трепке-Девальєр Микола Васильович, Трепке-Девальєр Наталя Євгенівна і записали у книзі відгуків: «Сьогодні, 16 червня 2010 року ми відвідали цей масток-музей і залишилися дуже задоволеними станом музею, парків, садів та відношенням працівників до нас».

Одним із перших був пророчий відгук проректора КДУ ім. Т.Г. Шевченка, Г.І. Корольова: «Нарешті дочекалися ми дня, коли настало свято на вулиці тих, хто нескінченно шанує безсмертні ідеї А.С. Макаренка, його педагогічний і літературний талант. Нехай експозиція музею надихне всіх, хто хоче побудувати нашу школу так, як мріяв наш Учитель» (3.03.1988).

Відомий макаренкознавець А.А. Фролов у свій час поставив перед музеєм високі завдання: «З побажаннями перетворити музей-заповідник у справжню «педагогічну мекку», центр макаренкознавства, його розробки застосовувати у розвитку сучасної радянської педагогіки і школи в «макаренківську напрямку», тобто в тісному зв'язку з життям суспільства, в соціально-педагогічному напрямку» (27.02.1990).

Час показав, що музей-заповідник А.С. Макаренка разом з Міжнародною та Українською макаренківськими асоціаціями гідно реалізує відповідний напрям.

Підтверджують це й дружні слова Е. Меттіні, віце-президента Міжнародної макаренківської асоціації (Італія): «Після шести років, ще раз зміг відвідати музей-мекку Макаренка. Багато часу пройшло, але відчуття однакові. Бажаю Вам успіхів і творчої реалізації. І не забудьте згадувати не злим тихим словом. Коли приїхав сюди в 2008, на

небі бачив унікальне явище: ще 2 планети були в одній осі з Землею. Це означає, що весь світ обертається навколо Т.К. ім. Горького і, зрозуміло, моя доля навколо неї обертається і буде обертатися. Зі широю дружбою. 23.07.2010».

Як не відзначити приїзд педагога-новатора Шалви Олександровича Амонашвілі, книга якого демонструється в експозиції Червоного будинку. Вчений-педагог залишив наступний відгук: «Життя, педагогічна діяльність, педагогічна спадщина Антона Семеновича Макаренка – це фундамент педагогіки. А.С. Макаренко один з перших в нашій дійсності заклав основу нового педагогічного мислення, спрямованого на виховання гармонійно розвиненої особистості. Музей-заповідник є своєрідна, добра школа, що пропагує вчення А.С. Макаренка. З почуттям схилення перед пам'яттю А.С. Макаренка». (29.03.1990). Ш.А. Амонашвілі розвиває класичні ідеї гуманної педагогіки, створює новий підхід до виховання – прийняття будь-якого учня таким, яким він є: «ми повинні бути людьми доброї душі та любити дітей такими, якими вони є».

Антон Семенович є прикладом для наслідування не тільки в педагогіці. Є.К. Дулуман, доктор філософських наук, емоційно висловився після відвідування музею: «Враження від огляду музею – неповторне. До цього знав Макаренка, жив ним. Але побачене – неначе з свого власного життя. Години, що провів тут, залишаться в мені на все життя, будуть в моїй пам'яті рости і приносити плоди. Шкодную, що не побував тут в молодості. Якби побував, то довше провів би з Макаренком; Макаренко більше дав і моєму життю і моїй роботі. Щиро вдячний, успіху вам» (23.03.1989).

Приємні відгуки залишають і представники Міністерства освіти і науки України: «З великою приємністю ознайомився з прекрасним музеєм видатного українського педагога Антона Семеновича Макаренка, працівники якого роблять все можливе для збереження пам'яті про його непересічну особистість та новаторські пошуки у царині виховання дітей та підлітків. Бажаю і в подальшому підтримувати цю пам'ять, оновлювати експозицію з метою повноцінного розкриття творчої спадщини великого сина нашого народу» – Ю.Г. Кононенко, діяч української діаспори в Росії, директор департаменту загальної середньої та дошкільної освіти МОН України (16.06.2012).

Віктор Андрійович Ющенко – третій Президент України (2005–2010), лідер Помаранчевої революції, залишив музею лаконічне побажання: «Хай завжди світитися у цій світлиці» (27.05.2005).

Свого натхнення в нашому музеї шукали і творчі люди, зокрема, З.О. Кучерява, відома поетеса, член Національної спілки письменників України, заслужений діяч мистецтв України: «Сьогодні здійснилася моя давня мрія – я відвідала цю благословенну колонію, відчула серцем те, про що багато читала. Дай Боже мудрості нам усім не забувати тих людей, які в трудні часи робили найголовніше – виховували, любили, піклувались про дітей, які суспільними умовами були викинуті на вулицю. Щиро дякую адміністрації за цю екскурсію. Добра, удачі, щастя вам. 10.12.2010».

Цьогоріч до музею завітала дорога гостя, яка живо нагадала події, описані у «Педагогічній поемі»: «Я, Очкань Людмила Іванівна, внучка вихованки колонії Наталії Лисаченко, вдячна за підтримку пам'яті своїх рідних колективу музею і за цікаву екскурсію по минулому екскурсоводу [Кривошапці] Тамарі Миколаївні».

Висновки. Починаючи з відкриття Державного музею-заповідника А.С.Макаренка, його експозиція протягом років свято береже історію цього місця та надає можливість долучитися до скарбниці спадщини А.С. Макаренка, до цілющого джерела його ідей і думок, таких багатих і необхідних для виховання. Тут на кожному кроці відчувається безсмертний дух педагога-новатора та письменника зі світовим ім'ям, а створена ним особистісно-соціальна концепція здатна надихнути і сучасного педагога на переосмислення в реаліях дійсності, пошук ефективних шляхів виховання дітей.

Список використаних джерел

- Белофастова, Т. Ю. (2003). *Педагогічні засади діяльності музею як соціальнокультурного центру*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Закон України «Про музеї та музейну справу». (1995). *Урядовий кур'єр*, 17 серп., 14.
- Ключко, Ю. М. (2013). *Музеєзнавство: словник-довідник*. Київ: НАКККіМ.
- Кривошапка, Т. М., & Пичугін, С. Ф. (2019). У гості до Макаренка. В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Технології професійного розвитку педагога: спадщина А. С. Макаренка і пріоритети української освіти: матеріали XVIII міжнар. наук.-практ. конф.* (С. 81-83). ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава.
- Макаренко, А. С. (1983). *Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 1*. Москва: Педагогика.
- Макаренко, А. С. (1988). *Педагогическая поэма*. Москва: Дет. лит.
- Маньковська, Р. В. (2000). *Музеєзнавство в Україні*. Київ.
- Мезенцева, Г. Г. (1980). *Музеєзнавство*. Київ: Вища школа.
- Музей А. С. Макаренка*. Взято з www.musej-makarenka.at.ua.
- Пичугін, С. Ф. (Сост.). (2017). *Віктор Батурин: художник и его музеи [жизнеописание художника]*. Полтава: АСМІ.
- Пичугін, С. Ф., & Кривошапка, Т. М. (2018). Музей-заповідник А. С. Макаренка – жива історія народження нової педагогіки. В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Макаренківська концепція підготовки вчителів у контексті вітчизняних та світових тенденцій розвитку педагогічної освіти: матеріали XVII міжнар. наук.-практ. конф.* (С. 132-134). ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава.
- Сбруєва, А. А. (Ред.). (2013). *Творча спадщина А. С. Макаренка: осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу: монографія*. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

References

- Bielofastova, T. Yu. (2003). *Pedahohichni zasady diialnosti muzeiu yak sotsialnokulturnoho tsentru [Pedagogical principles of the museum as a social and cultural center]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Kliuchko, Yu. M. (2013). *Muzeieznavstvo [Museum Studies]: slovnyk-dovidnyk*. Kyiv: NAKKKiM [in Ukrainian].
- Kryvoshapka, T. M., & Pichuhin, S. F. (2019). U hosti do Makarenka [In the host to Makarenko]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Tekhnolohii profesiinoho rozvytku pedahoha: spadshchyna A. S. Makarenka i priorityety ukrainskoi osvity [Teacher professional development technologies: AS Makarenko's legacy and priorities of Ukrainian education]: materialy XVIII mizhnar. nauk.-prakt.konf.* (pp. 81-83). PNPU imeni V. H. Korolenka. Poltava [in Ukrainian].
- Makarenko, A. S. (1983). *Pedagogicheskie sochineniia [Pedagogical works]* (Vol. 1). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Makarenko, A. S. (1988). *Pedagogicheskaia poema [Educational poem]*. Moskva: Det. lit. [in Russian].
- Mankovska, R. V. (2000). *Muzeieznavstvo v Ukraini [Museum Studies in Ukraine]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Mezentseva, H. H. (1980). *Muzeieznavstvo [Museum Studies]*. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
- Muzei A. S. Makarenka*. Retrieved from www.musej-makarenka.at.ua [in Ukrainian].
- Pychuhyn, S. F. (Comp.). (2017). *Vyktor Baturyn: khudozhnyk y eho muzey [zhyzneopysanye khudozhnyka] [Victor Baturin: the artist and his museums [artist's biography]*. Poltava: ASMY [in Russian].
- Pichuhin, S. F., & Kryvoshapka, T. M. (2018). Muzei-zapovidnyk A.S. Makarenka – zhyva istoriia narodzhennia novoi pedahohiky [Museum-Reserve A. S. Makarenko is a living story of the birth of new pedagogy]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Makarenskivska kontseptsiia pidhotovky vchyteliv u konteksti vitchyznianskykh ta svitovsnykh tendentsii rozvytku pedahohichnoi osvity [Makarenko concept of teacher training in the context of national and world tendencies of pedagogical education development]: materialy XVII mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 132-134). PNPU imeni V. H. Korolenka. Poltava [in Ukrainian].
- Sbrueva, A. A. (Ed.). (2013). *Tvorcha spadshchyna A. S. Makarenka: osmyslennia istorichnoho dosvidu ta innovatsiynoho potentsialu [The creative heritage of AS Makarenko: comprehending historical experience and innovative potential]: monohrafiia*. Sumy: Vyd-vo SumDPU im A. S. Makarenka [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy "Pro muzei ta muzeinu spravu" [Law of Ukraine "On Museums and Museum Affairs"]. (1995). *Uriadovi kurier [Government courier]*, 17 serp., 14 [in Ukrainian].

KRYVOSHAPKA T.

Museum-Reserve of Anton Semenovich Makarenko, p. Kovalivka, Poltava region, Ukraine

PICHUGIN S.

Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University, Ukraine

VALUE AND ACTUALITY OF MUSEUM EXPANSION IN THE CONTEXT OF MODERN (AT THE EXAMPLE OF THE MUSEUM - RESERVE AS MAKARENKO)

Anton Semenovich Makarenko is an outstanding Ukrainian educator and writer. His socio-pedagogical achievements are a significant contribution to the development of social pedagogy as a science. His creative heritage certainly belongs to world historical and cultural achievements. Museum-Reserve AS Makarenko of Kovalivka, through its specific means, propagates the experience of life, pedagogical achievements and literary work of the innovator-pedagogue, who died 80 years ago. The State Museum-Reserve AS Makarenko was solemnly opened on February 25, 1988. The leaders of artistic and restoration works were famous museum specialists, honored artists of Ukraine Victor Mykolayovych Baturin and Anatoly Terentyevich Shcherbak with their creative brigades, the only ones in Ukraine. For the past 20 years, they have created unique exhibits of several museums. During the restoration of the White House (memorial part of the museum), V.M. Baturin decided a difficult task. He studied the history of this place in detail, taking as its basis eyewitness accounts and documentary material. As a result, the artist with great accuracy restored all the premises of the building, the atmosphere in which the pets lived and the spirit that prevailed then in those walls. In the Red House, the main part of the exposition is deployed. The creative freedom given to artists stimulated their search and fantasy in terms of coverage and transmission of the emotional background of different periods of life and the work of an outstanding teacher in the eight halls of the museum. Here decorations, wall paintings and exhibits themselves were used. Its carry visitors from one moment of A.S. Makarenko life to another. Strong emotions arise in the theater of the colony. The territory of the museum-reserve became well-equipped and cozy, reminiscent of the outskirts of the colony named after M. Gorky. Small architectural forms were restored, an accomplishment of the park and adjoining territory were made, planted fruit and decorative trees, flowers were planted. It is shown that since the museum is constantly visited by tourists representing different categories of the population, methods, forms and peculiarities of the educational influence of the museum of AS. Makarenko differ for them. The book of reviews retains many great wishes to the museum staff and the memory of visiting the museum of many famous people.

Keywords: *A. S. Makarenko; Museum-Reserve AS Makarenko; Colony M. Gorky; museum exposition; museum excursion; museum exhibit; museum pedagogy.*

Стаття надійшла до редакції 24.03.2019 р.

УДК 378.011.3-051:5]:614.8-053.5
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183227>

ОЛЬГА КРОПИВКА
ORCID ID 0000-0001-7790-7071

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У статті на основі аналізу теоретичної літератури схарактеризовано операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. З'ясовано, що операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи відбиває найбільш значущі групи умінь майбутніх учителів природничих дисциплін, які необхідні для успішного процесу організації безпечної життєдіяльності школярів: прогностичні, організаторські, комунікативні, гностичні, дослідницькі та проєктувальні.

Ключові слова: готовність; компонент; майбутній учитель; природничі науки; безпечна життєдіяльність; учні старшої школи

Постановка проблеми. Нині події, що відбуваються на сході України, актуалізують нові вимоги до підготовки учителів, зокрема, учителів природничих дисциплін, здатних до ефективної організації безпечної життєдіяльності учнів. З іншого боку, сучасні трансформаційні процеси, які відбуваються в Україні, що обрала європейський вектор розвитку, потребують відповідного рівня підготовки педагогів, до яких висуваються високі вимоги щодо професійних якостей, загальної готовності до ефективного застосування професійних знань, умінь та навичок під час виконання професійних обов'язків. У цьому контексті модернізація змісту педагогічної освіти у вітчизняних закладах вищої освіти посилюється в напрямі формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Аналіз останніх досліджень. Проблематику підготовки сучасної молоді до безпечної життєдіяльності та формування в неї культури безпеки життєдіяльності досліджувало багато вчених-педагогів, серед яких: В. Акімов, Л. Буєва, В. Березуцький, Ю. Бойчук, Ю. Воробйов, В. Гафнер, С. Гвоздй, В. Девисілов, С. Дембіцька, О. Запорожець, М. Зоріна, Ю. Іванов, І. Кобилянська, О. Кобилянський, Л. Коженевский, В. Мельник, В. Михайлюк, В. Мошкін, Н. Лизь, І. Нємкова, О. Пуляк, В. Сапронов, Л. Сорокіна, О. Телешак, Р. Цаліков, О. Шароватова, Л. Шершнев, С. Якушева, З. Яремко та інші. Теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів природничих наук досліджували Д. Біда, Л. Білявська, В. Іщенко, С. Калаур, Л. Нікітченко, Н. Левчук, С. Люленко, І. Мороз, Т. Мостіпака, В. Оніпко, І. Сотніченко, С. Стрижак, Н. Чайченко, О. Ярошенко. Утім проблема формування готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи потребує структурно-компонентного аналізу.

Мета статті – схарактеризувати операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Готовність майбутніх учителів природничих дисциплін до організації безпечної життєдіяльності учнів потраковується як професійно важлива властивість особистості, яка визначає потреби, мотиви, світогляд, установки й цілі діяльності студентів у сфері безпеки життєдіяльності, та характеризує їх спрямованість на продуктивну взаємодію з учнями старшої школи (Кропивка, 2019).

У науково-педагогічній літературі (С. Вітвицька, С. Волгіна, О. Дорошенко, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Іванова, Ю. Мусхаріна, Т. Петухова, К. Оглоблін та інші) найпоширенішими компонентами готовності є мотиваційний (альтернативні назви – цільовий, мотиваційно-ціннісний, мотиваційно-орієнтаційний); когнітивний (поширені й інші терміни – змістовий, змістовно-операційний, пізнавальний; операційний (альтернативні назви – технологічний, операційно-діяльнісний, процесуальний); креативний (особистісно-креативний); рефлексивний (оцінно-рефлексивний).

С. Вітвицька виокремлює наступні компоненти готовності: мотиваційно-ціннісний, змістовий (когнітивний), операційно-діяльнісний, інтегративно-творчий, комунікативно-емпатійний, культурологічно-світоглядний, аналітико-рефлексивний, результативно-продуктивний (Вітвицька, 2011).

Для розуміння суті поняття готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи важливо розкрити зміст операційно-діяльнісного компоненту.

У цьому контексті імпонує позиція С. Волгіної, яка стверджує, що операційно-діяльнісний компонент готовності характеризує володіння студентом системою умінь та навичок необхідних для здійснення успішної професійної діяльності в майбутньому, вміння самостійно визначати направленість фахової самоосвіти, наявність елементів самовиховання, сформованість вміння планувати програму професійного самовдосконалення. До показників сформованості цього компоненту дослідниця відносить наявність знань, умінь та навичок для ефективної самостійної роботи, критичне мислення, навички систематизації, оцінки та реалізації опрацьованого матеріалу (Волгіна, 2015).

Вартує уваги і думка А. Шабалдака, який зазначає, що операційно-діяльнісний компонент готовності характеризується сукупністю фахових умінь і навичок, необхідних для ефективного вирішення професійних завдань, на основі усвідомленого оволодіння студентами вимогами щодо «правильних» дій та наступним їх використанням; палітрою спеціальних умінь: мобілізуватись у складних ситуаціях, генерувати оптимальні тактико-стратегічні ідеї під час небезпечних ситуацій; володінням організаторськими навичками тощо. Цей компонент визначає: вміння вирішувати професійно спрямовані навчально-розвивальні праксеологічні ситуації з урахуванням особливостей фахової діяльності; володіння навичками аналітико-корекційного аналізу власних професійних дій з точки зору раціональної організації практичної діяльності; наявність спеціальних професійних умінь та навичок (антиципації, саморегуляції, приймати рішення в кризових ситуаціях, урахувати у фаховій діяльності індивідуальні особливості особистості; аналізувати власну діяльність з точки зору її ефективності та раціональності) (Шабалдак, 2017).

Досліджуючи проблематику підготовки майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи, Т. Петухова наголошує, що операційно-діяльнісний компонент відображає практичну реалізацію забезпечення безпеки життєдіяльності учнів у навчально-виховному процесі. Він поєднує у собі вміння застосовувати набуті знання на практиці; володіння психолого-педагогічними та специфічними прийомами і засобами педагогічного впливу; константність коригувальної діяльності з виправлення виявлених недоліків. Цей компонент передбачає оволодіння компетенціями з безпеки життєдіяльності, зокрема: ергономічними; забезпечення власної й колективної безпеки у звичайних та екстремальних умовах; забезпечення психологічного комфорту навчально-виховного процесу; створення засобів наочності, навчальних приладів й обладнання; застосування засобів індивідуального та колективного захисту; виявлення негативних чинників оточуючого середовища (Петухова, 2010).

Варто погодитися з О. Затворнюк, яка переконливо доводить, що операційно-діяльнісний компонент передбачає наявність у студентів (майбутніх учителів) комплексу вмінь, необхідних для професійної діяльності, які надалі вони зможуть удосконалювати, а також знання методів і технологій саморозвитку. Цей компонент є провідним функціонально забезпечуючим чинником, що зумовлює високу результативність та творчий характер дій щодо самовдосконалення (Затворнюк, 2016). Як слушно зазначають І. Вачков та С. Дерябо, головна риса вмінь – це здатність людини застосовувати свої знання, навички тощо з урахуванням вимог конкретної ситуації, що іноді називають «управління виконанням» (Вачков, & Дерябо, 2004).

На підставі аналізу наукових праць (О. Дорошенко, Л. Іванова, Ю. Мухаріна, К. Оглоблін) ми дійшли висновку, що операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи передбачає визначення найбільш значущих груп умінь майбутніх учителів природничих наук, необхідних для організації безпечної життєдіяльності школярів:

- прогностичні вміння характеризуються можливістю формування власної культури безпеки особистості та своїх вихованців; використання в педагогічній діяльності новаторських рішень щодо оздоровлення та вдосконалення шкільної освіти, спрямованої на безпечну життєдіяльність; ведення профілактичної роботи; застосування форм і методів організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи під час занять та у повсякденному житті;

- організаторські вміння складають основу організації особистої професійної діяльності на реалізацію оздоровчої функції та безпеки життя; пропаганди використання форм і методів організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, форм, методів та засобів реалізації здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі сучасної школи;

- комунікативні вміння відбивають дружню співпрацю зі школярами, їхніми батьками, колегами у вигляді конструктивного спілкування з роз'яснення й опанування форм і методів оздоровлення, організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, реалізації здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі сучасної школи; формування розуміння необхідності застосування правил безпечної поведінки (про джерела безпеки, заходи її попередження і способах уникнути), знань, як без поразки діяти в ситуаціях, надзвичайних і небезпечних для здоров'я людини, методів захисту від небезпек природного, техногенного та антропогенного характеру;

- гностичні вміння необхідні для навчання школярів, їхніх батьків та колег правилам безпечної поведінки, формам і методам оздоровлення та організації безпечної життєдіяльності; використання в професійній діяльності науково-методичних рекомендацій щодо застосування методів організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, здоров'язбережувальних технологій.

- дослідницькі вміння характеризуються можливістю застосування прийомів організації в науково-дослідницькій діяльності, планування дослідницької роботи, проведення самоаналізу, регуляція власних дій у процесі дослідницької діяльності, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій, обробка даних спостережень, впровадження результатів у практичну діяльність щодо організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи;

- проєктувальні вміння характеризуються здатністю до передбачення наслідків від тих чи інших надзвичайних і небезпечних для здоров'я і життя людини ситуацій, формулювання системи педагогічних цілей, планування інформаційної діяльності, власної та учнівської безпечної життєдіяльності, заходів з охорони праці та безпеки життєдіяльності у навчальному закладі.

Отже, складові операційно-діялісного компоненту готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи візуалізовано на рисунку 1.

Варто наголосити, що операційно-діялісний компонент готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи передбачає оперування студентом усіма необхідними методиками отримання та обробки педагогічної інформації.

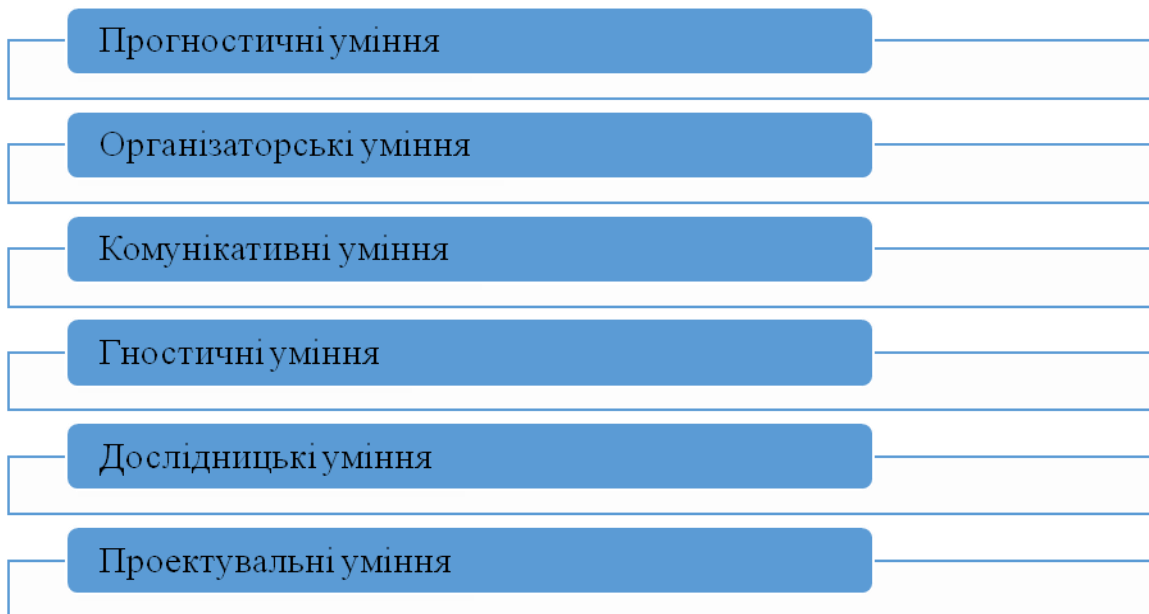


Рис. 1. Операційно-діяльнісний компонент компонент готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи

Наприклад, майбутній учитель природничих наук повинен досконало володіти методиками та уміти проводити всі види занять, аналізувати взаємодію педагогічної теорії і практики; використовувати понятійний апарат методології педагогіки, дидактики, валеології, охорони праці, безпеки життєдіяльності людини, основ здоров'я, ергономіки, медицини, психології; аналізувати педагогічні системи, освітній процес тощо; реалізувати принципи процесу навчання; застосовувати дидактичні засади (мета, зміст, методи, засоби, форми) освітнього процесу; прогнозувати й аналізувати шлях розвитку професійної освіти, природничих наук через призму безпеки життєдіяльності. А також повинен вміти вести оперативний пошук, відбір, систематизацію, накопичення й аналіз різної інформації, яка допоможе у процесі організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи; здійснювати постановку завдань для розробки і впровадження різноманітних програм чи проектів, спрямованих на визначення рівня безпеки системи «людина – життєве середовище», оцінювання середовища перебування стосовно особистої безпеки, безпеки колективу, ідентифікації небезпек, визначення причини та можливих їх наслідків, надання першої медичної допомоги в екстремальних ситуаціях собі та іншим тощо. Безумовно, цей компонент визначається глибиною та обсягом отриманих знань, повнотою педагогічних умінь.

Висновки. Підбиваючи підсумки, зазначимо, що операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи передбачає вміння здобувати, поповнювати й розширювати знання, організовувати діяльність свою та учнів відповідно до цілей освітнього процесу та безпечної життєдіяльності, урахування інноваційні освітні та здоров'язбережувальні технології, а також доцільно їх застосовувати; уміння розвивати власну культуру безпеки особистості та своїх вихованців; уміння організувати міжособистісну взаємодію; здатність будувати навчальний діалог, координувати дії його учасників; стимулювати активність учнів, ініціативу, підтримувати в них стійкий інтерес до правил безпечної поведінки; уміння обирати оптимальні методи і прийоми навчання, форми роботи, відбирати, дозувати, композиційно будувати навчальний матеріал, який пропагує здоровий спосіб життя та безпеку життєдіяльності; проектувати цілі й завдання навчальної і виховної роботи; уміння розробляти систему організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті суті інших компонентів готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Список використаних джерел

- Вачков, И. В., & Дерябо, С. Д. (2004). *Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе*: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Речь.
- Вітвицька, С. С. (2011). *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Житомир.
- Волгіна, С. А. (2015). Компонентно-структурний аналіз готовності до професійного самовдосконалення. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка, Психологія, 6. Взято з <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10188/13390>.
- Дорошенко, О. (2012). Структурні компоненти підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'яформувальних технологій. *Фізична активність, здоров'я і спорт*, 2, 73-77.

- Дьяченко, М. И., & Кандыбович, Л. А. (1976). *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во БГУ.
- Затворнюк, О. М. (2016). Сутність та структура готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5, Вип. 55: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 72-77.
- Іванова, Л. І. (2007). *Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
- Кропивка, О. Г. (2019). Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. *Методика викладання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVI Каришинські читання): матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (С. 179-191) Полтава: Сімон.
- Мусхаріна, Ю. Ю. (2014). Теоретичний аналіз особливостей професійної готовності майбутнього вчителя фізичної культури до оздоровчої діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 44, 189-195.
- Оглоблин, К. А. (2008). *Опережающая стратегия подготовки педагогов физической культуры на основе непрерывного здоровьесформирующего образования*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Санкт-Петербург.
- Петухова, Т. А. (2010). *Підготовка майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Шабалдак, А. В. (2017). Компоненти, критерії, показники та рівні готовності курсантів військової академії до професійної діяльності на основі реалізації прагматичного підходу. *Молодий вчений*, 2, 563-567.

References

- Doroshenko, O. (2012). Strukturni komponenty pidhotovky maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do vprovadzhennia zdoroviaformuvalnykh tekhnolohii [Structural components of training of future physical education teachers for the introduction of health-forming technologies]. *Fizychna aktyvnist, zdorovia i sport [Physical activity, health and sports]*, 2, 73-77 [in Ukrainian].
- Diachenko, M. I., & Kandybovich, L. A. (1976). *Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deiatelnosti [Psychological problems of readiness for activity]*. Minsk: Izd-vo BGU [in Russian].
- Ivanova, L. I. (2007). *Pidhotovka maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do fizkulturno-ozdorovchoi roboty z uchniamy zahalnoosvitnix navchalnykh zakladiv [Preparation of future teachers of physical culture for physical education and health work with pupils of general educational institutions]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Kropyvka, O. H. (2019). Kohnityvnyi komponent hotovnosti maibutnix uchyteliv pryrodnychkh nauk do orhanizatsii bezpechnoi zhyttiediialnosti uchniv starshoi shkoly [Cognitive component of future teachers' readiness to organize safe living activities for high school students]. *Metodyka vykladannia pryrodnychkh dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli (XXVI Karyshynski chytannia) [Methods of Teaching Natural Sciences in Secondary and Higher Schools (XXVI Karishin Readings)]: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 179-181). Poltava: Simon [in Ukrainian].
- Muskharina, Yu. Yu. (2014). Teoretychnyi analiz osoblyvostei profesiinoi hotovnosti maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury do ozdorovchoi diialnosti [Theoretical analysis of features of professional readiness of the future physical education teacher for health activity]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity [Problems of engineering and pedagogical education]*, 44, 189-195 [in Ukrainian].
- Ohloblyn, K. A. (2008). *Operezhaiushchaia stratehiya podhotovky pedahohov fizycheskoi kultury na osnove neprerывного zdoroveformyruushcheho obrazovanya [An advanced training strategy for physical education teachers based on continuous health education]*. (Extended abstract of D diss.). Sankt-Peterburg [in Russian].
- Petukhova, T. A. (2010). *Pidhotovka maibutnix uchyteliv do formuvannia kultury bezpeky zhyttiediialnosti v uchniv osnovnoi shkoly [Preparing future teachers for the formation of a culture of life safety in primary school students]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Shabalda, A. V. (2017). Komponenty, kryterii, pokaznyky ta rivni hotovnosti kursantiv viiskovoi akademii do profesiinoi diialnosti na osnovi realizatsii prakseolohichnoho pidkhodu [Components, criteria, indicators and levels of readiness of military academy cadets for professional activity based on implementation of praxeological approach]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 2, 563-567 [in Ukrainian].
- Vachkov, Y. V., & Deriabo, S. D. (2004). *Okna v myr trenynha. Metodolohycheskye osnovy sub'ektnoho pokhoda k hruppovoi rabote [Windows to the world of training. Methodological foundations of a subjective approach to group work]: ucheb. posobyе*. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
- Vitvytska, S. S. (2011). *Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoi osvity [Theoretical and methodological foundations of pedagogical preparation of masters in the conditions of step education]*. (Extended abstract of D diss.). Zhytomyr [in Ukrainian].
- Volhina, S. A. (2015). Komponentno-strukturnyi analiz hotovnosti do profesiinoho samovdoskonalennia [Component-structural analysis of readiness for professional self-improvement]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriya: Pedahohika, Psykholohiia [Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology]*, 6. Retrieved from <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10188/13390> [in Ukrainian].

Zatvorniuk, O. M. (2016). Sutnist ta struktura hotovnosti maibutnix psyholohiv do profesiinoho samovdoskonalennia [The essence and structure of future psychologists' readiness for professional self-improvement]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Ser. 5, Vyp. 55: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific journal of MP Dragomanov National Pedagogical University. Avg. 5, no. 55: Pedagogical sciences: realities and perspectives], 72-77 [in Ukrainian].*

КРОПИВКА О.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

OPERATIVE-ACTIVE COMPLEX OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL RESEARCHES TO THE ORGANIZATION OF SAFE LIFE OF SENIOR SCHOOL SCHOOLS

In the article, based on the analysis of theoretical literature, the operational-activity component of the readiness of future teachers of natural sciences to organize the safe life of high school students is described. It was found out that the operational-activity component of the readiness of future teachers of natural sciences to organize the safe life of high school students reflects the most significant groups of future teachers of natural sciences, which are necessary for a successful process of organization of safe living of pupils: prognostic, organizational, communicative, gnostic, research and designing ones. It is determined that the operational-activity component of the future teachers' readiness for the organization of safe life activities of high school students implies the ability to acquire, supplement and expand knowledge, organize their activities and students in accordance with the goals of the educational process and safe life, health and learning, saving technologies, and it is advisable to apply them; ability to develop one's own culture of personal and personal safety; ability to organize interpersonal interaction; ability to build educational dialogue, to coordinate actions of its participants; to stimulate students' activity, initiative, to maintain in them a steady interest in the rules of safe behavior; ability to choose the best teaching methods and techniques, forms of work, select, dispense, and constructively build educational material that promotes a healthy lifestyle and safety of life; to design goals and objectives of educational and educational work; ability to develop a system of organizing the safe functioning of high school students. We see the prospects for further research in revealing the essence of other components of the willingness of future science teachers to organize the safe functioning of high school students.

Key words: *readiness; component; future teacher; natural sciences; safe livelihoods; high school students*

Стаття надійшла до редакції 20.04.2019 р.

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051:74

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183231>

ЛІ ХАН

ORCID ID 0000-0001-5927-5840

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті визначено та обгрунтовано методологічні підходи до формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів образотворчого мистецтва: особистісно-діяльнісний, компетентісний, аксіологічний, та креативний.

Ключові слова: творча педагогічна позиція; методологічний підхід; діяльнісний; аксіологічний; компетентісний; креативний

Постановка проблеми. Сучасна мистецько-педагогічна освіта має забезпечити ефективну підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва, конкурентоспроможних у сфері освітніх послуг, готових до виявлення ціннісно-сміслового ставлення до професійно-педагогічної діяльності, творчої активності й ініціативи у розв'язанні художньо-педагогічних завдань; здатних до оригінальних педагогічних рішень, нестандартного мислення, самостійності, відходу від шаблонів й стереотипів, педагогічної імпровізації та створення інноваційних педагогічних продуктів, а отже таких, які мають сформовану творчу педагогічну позицію.

Для ефективного вирішення зазначеної проблеми необхідно спиратися на фундаментальну науково-теоретичну базу, зокрема на систему методологічних підходів.

Мета статті полягає у визначенні та обгрунтуванні методологічних підходів щодо формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Здійснене нами у ході наукового пошуку дослідження методологічних стратегій засвідчило, що найбільш продуктивними у формуванні творчої педагогічної позиції майбутніх учителів образотворчого мистецтва виступають особистісно-діяльнісний, аксіологічний, компетентісний та креативний

підходи. Визначені науково-педагогічні підходи є взаємодоповнюючими, забезпечують цілісність, органічність, взаємозв'язок та всебічність процесу формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів образотворчого мистецтва, дозволяють здійснювати комплексне вивчення та вирішення окресленої проблеми.

Концептуальні засади особистісно-діяльнісного підходу, що полягають у єдності особистісної та діяльнісної складових, викладено в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, К. Ушинського, у яких особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування. Так, О. Леонтьєв наголошував на тому, що дійсна основа особистості людини лежить не лише в глибинах її природних задатків і нахилів, не в набутих нею навичках, знаннях і вміннях, зокрема й професійних, а в тій системі діяльностей, що реалізуються цими знаннями та вміннями (Леонтьєв, 2004, с. 142).

Продуктивна діяльність педагога обумовлена сформованістю його особистісних якостей, ціннісних орієнтацій та спрямованості особистості. Особистісна складова особистісно-діяльнісного підходу орієнтує на розвиток та саморозвиток особистісних особливостей педагога, потреби у самоорганізації, самовизначенні, саморозвитку, самореалізації та самостверженні, збагачення його особистісного, соціального та професійного досвіду тощо й вимагає визнання особистості як продукту суспільного розвитку, носія культури, унікальності, інтелектуальної, моральної свободи. Діяльнісна складова особистісно-діяльнісного підходу ґрунтується на твердженні Е. Яковлева про те, що найважливішим фактором розвитку особистості виступає спеціально організована діяльність, при цьому освітній процес визначається як неперервна зміна різноманітних видів діяльності (Яковлев, 2006, с. 205). Отже, основою, засобом та важливою умовою розвитку особистості педагога є педагогічна діяльність. Згідно з думкою Г. Балла, діяльнісний підхід передбачає орієнтацію на розвиток творчого потенціалу особистості та дає змогу враховувати індивідуальні вікові особливості кожного студента посередництвом їх уключення в діяльність, яка сприяє самореалізації та особистісному зросту (Балл, 2003).

Упровадження особистісного підходу у формуванні творчої педагогічної позиції надає можливість врахувати особливості особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, наявний рівень сформованості досліджуваної інтегральної характеристики, максимально орієнтує професійну мистецько-педагогічну освіту на індивідуальний досвід студента, дозволяє спрогнозувати та спостерігати поетапне формування компонентів творчої педагогічної позиції педагога-художника у процесі художньо-педагогічної діяльності, які обумовлені професійно значущими рисами, якостями, властивостями особистості.

Реалізація діяльнісного підходу забезпечує процесуальну сторону професійного розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, спрямованого на формування творчої педагогічної позиції, дозволяє охарактеризувати специфіку творчої художньо-педагогічної діяльності. Це зумовлюється тим, що будь-який вид діяльності впливає на розвиток та формування складових особистості, а особистість має право обирати ту діяльність, яка найбільше відповідає потребам її особистісного розвитку. Таким чином, активне залучення майбутніх педагогів-художників до різноманітних видів їх навчально-творчої діяльності – пізнавальної (на навчальних заняттях та виконанні самостійної роботи), практичної (видах педагогічної практики), художньої (оволодіння образотворчим мистецтвом) – сприятиме організації та керуванню процесом формування творчої педагогічної позиції. При цьому необхідно враховувати зміст, цілі, засоби, особливості та передумови навчально-творчої діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Важливим аспектом формування творчої педагогічної позиції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на основі особистісно-діяльнісного підходу слід вважати вияв творчої активності студентів, яка детермінує його прагнення й готовність за внутрішнім переконанням здійснювати ініціативні, нестандартні, самостійні дії у вирішенні завдань художньо-педагогічної діяльності, що виражається в умінні відходити від шаблону, асоціативному мисленні, емоційному сприйнятті художньо-педагогічної дійсності, стійкій потребі в імprovізації і творчості.

Отже, врахування положень особистісно-діяльнісного підходу дозволяє розглядати процес формування творчої педагогічної позиції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як педагогічно організований вид навчальної діяльності студентів, у процесі якої здійснюються цілеспрямовані впливи на вдосконалення їх потреб, мотивів, системи ціннісних орієнтацій та педагогічних установок; відбувається усвідомлення студентами необхідності формування власної творчої педагогічної позиції та подальшого її розвитку як однієї з цілей професійної діяльності; стимулюється самоактивність студентів у створенні інноваційно-творчих педагогічних продуктів та розв'язанні художньо-педагогічних завдань.

Провідне місце серед методологічних підходів посідає компетентнісний підхід, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості студентів, результатом якого буде формування загальної компетентності людини, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка має сформуватися у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості (Овчарук, 2004).

Вивченню різноманітних аспектів компетентнісного підходу присвячені роботи вітчизняних учених: Ю. Бабанського, Н. Бібік, І. Беха, А. Болотова, С. Бондар, Н. Бухлової, Ф. Вайнерта, О. Дубасенюк, Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Краєвського, О. Лебедева, Л. Лук'янової, Ю. Мальваного, А. Маркової, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Овчарук, О. Локшиної, О. Савченко, В. Сластьоніна, Л. Тарашенко, С. Трубачової, В. Шадрикова, О. Чернишова та ін. У художньо-педагогічній освіті проблема професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва знайшла висвітлення у наукових розвідках О. Бараболо, І. Бех, Е. Белкіної, О. Гайдамаки, М. Гловань, В. Кавун, О. Калініченко, Л. Масол, В. Радкевич, І. Ревенко, О. Щолокової, В. Хименець та ін.

Компетентнісний підхід сучасна педагогічна наука потрактує як єдину систему визначення мети, відбору змісту, організаційного забезпечення процесу підготовки фахівця на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, що гарантують високий рівень та результативність його майбутньої професійної діяльності. І. Бургун (2010) зазначає, що компетентнісний підхід передбачає зміщення акцентів із засвоєння знань, умінь і

навичок на формування здатності практично діяти, здатності приймати ефективні рішення, активної життєвої позиції в усіх сферах суспільного життя, а також навичок безперервної самоосвіти та рефлексії.

На думку І. Бургун, компетентна особистість характеризується такими якостями:

- гнучкістю, мобільністю, конкурентноздатністю, уміннями інтегруватися в динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- критичністю мислення;
- уміннями використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем;
- здатністю генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;
- комунікативністю, умінням працювати у команді;
- уміннями запобігати конфліктним ситуаціям та виходити з них;
- здатністю цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації у професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;
- уміннями здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення;
- бережливим ставленням до свого здоров'я та здоров'я інших як до найвищої цінності;
- здатністю до вибору численних альтернатив, які пропонує сучасне життя тощо (Бургун, 2010).

Аргументуючи необхідність компетентнісного підходу, Л. Масол виділяє сукупність компетентностей, які формуються у процесі загальної мистецької освіти, та розподіляє їх на наступні групи:

- особистісні: загальнокультурні (ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні, культуротворчі, культурнодозвілєві);
- спеціальні або художньо-естетичні (мистецький тезаурус, ментальний естетичний досвід, художньо-творчі здібності, художньо-образне мислення, естетичне ставлення);
- функціональні компетентності: предметні (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо);
- міжпредметні – галузеві (художньо-естетичні) та міжгалузеві (художньо-гуманітарні);
- метапредметні (загальнонавчальні) – інформаційно-пізнавальні (здатність до пошуку та оперування художньою інформацією);
- саморегуляція (уміння організувати та контролювати власну художню діяльність, здатність до самовдосконалення шляхом мистецької самоосвіти та самовиховання);
- соціальні компетентності: комунікативні (здатність до спілкування з приводу мистецтва, естетичних цінностей);
- соціально-практичні (здатність до співпраці у сфері мистецтва, до роботи в команді) (Масол, 2006).

Для нашого дослідження цінними є праці О. Смірної, яка структуруючи художньо-педагогічну компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, виокремлює фахові компетенції, якими повинен володіти учитель образотворчого мистецтва з метою ефективного здійснення професійної діяльності: конструктивні – пов'язані з відбором і організацією навчального матеріалу; організаторські – пов'язані з організацією педагогом власної діяльності і діяльності учнів; дослідницькі – дозволяють викладачу правильно враховувати індивідуальні особливості особистості учнів; комунікативні – забезпечують процес педагогічного спілкування на заняттях (Смірнова, 2008). Здійснений аналіз освітніх стандартів, освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм бакалаврату, що забезпечують підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва, дозволяє виділити наступні блоки фахових компетенцій, якими має володіти випускник напряму підготовки «Образотворче мистецтво» та на які необхідно орієнтуватися при формуванні творчої педагогічної позиції

1. Організаційна: здатність до співпраці з митцями та фахівцями інших спеціальностей; здатність до організації й виконання оригінальних творчих проектів у складі групи, здатність до організації та проведення творчих заходів мистецького спрямування; здатність до самостійної розробки та реалізації авторських проектів у галузі художньої діяльності.

2. Естетико-культурологічна: здатність до естетизації середовища та активної участі у соціокультурному житті; здатність виявляти художні знання, які відображають видову специфіку та взаємодію візуальних мистецтв; здатність до формування сучасного художньо-творчого мислення, застосування набутих знань на практиці.

3. Особистісно-креативна: здатність до самостійного прийняття сміливих рішень, генерування нових оригінальних ідей для досягнення творчих цілей, здатність до самокритики задля бажання досягти успіху.

4. Художньо-творча: здатність до самостійної науково-дослідницької, організаційної діяльності у галузі: станкового живопису, вільної та друкованої графіки.

5. Медіакомпетентність: здатність бути носієм медіакультурних смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства.

6. Управлінська: здатність застосовувати комплекс методів і форм управління закладом культури, володіння високою методологічною культурою.

7. Практична: здатність застосовувати здобуті знання на практиці, розв'язувати складні задачі в галузі виставкової, галерейної, мистецької діяльності; здатність здійснювати календарно-тематичне та поточне планування уроків образотворчого мистецтва з чітким визначенням типу, мети, завдань і структури, урахуванням вікових особливостей і рівнів підготовки учнів; здатність моделювати і проводити уроки образотворчого мистецтва різних типів і позаурочні виховні заходи мистецтвознавчого напрямку із застосуванням ТЗН, використовуючи систему міжпредметних зв'язків; здатність добирати наочність, самостійно виготовляти дидактичний матеріал відповідно до мети і завдань уроку; здійснювати самоконтроль, самоаналіз та об'єктивну самооцінку власної педагогічної діяльності.

Резюмуючи, зазначимо, що компетентнісний підхід є необхідним у контексті вирішення завдань нашого дослідження, оскільки результатом формування творчої педагогічної позиції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва стануть художньо-педагогічні компетенції, які сприятимуть формуванню досвіду художньо-педагогічної діяльності, розвитку креативності, мобільності, ініціативності, що забезпечують готовність та здатність до оригінальних педагогічних рішень, нестандартного мислення, самостійності, відходу від шаблонів й стереотипів, педагогічної імпровізації та створенні інноваційних педагогічних продуктів.

Методичні засади формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів образотворчого мистецтва також ґрунтуються на аксіологічному підході, використання якого в педагогіці стало предметом дослідження Н. Асташової, І. Беха, І. Бужиної, Т. Варенко, С. Гончаренка, В. Гриньової, Л. Демінської, І. Зязюна, І. Ісаєва, Т. Калужної, В. Огнев'юка, О. Савченко, М. Сметанського, О. Сухомлинської, Г. Щедровицького та ін. Аксіологічний підхід акцентує увагу на дослідженні ціннісно-мотиваційної сфери особистості, зважаючи на те, що творча педагогічна позиція майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за своєю суттю та змістом є аксіологічним професійно-особистісним утворенням, яке передбачає наявність сформованої системи педагогічних ідеалів, поглядів, переконань, цінностей та ціннісних орієнтацій як структурної частини загального ціннісного потенціалу особистості. Аксіологічне підґрунтя творчої педагогічної позиції у сфері художньо-педагогічної діяльності підкреслює О. Гурова, на думку якої пріоритетною основою розвитку педагогічної позиції визнаються педагогічні цінності, що пропускаються через досвід діяльності та трансформуються до особистісного смислового значення (Гурова, 1996).

Ми погоджуємося з точкою зору О. Отич, яка стверджує, що аксіологічна парадигма освіти задає ціннісне бачення педагогічних проблем й утверджує ціннісний (аксіологічний) підхід до розгляду педагогічних явищ, згідно з якими вони оцінюються з позиції їх відповідності визначеній у суспільстві системі цінностей (Отич, 2007, с. 24).

Н. Ткачова потрактує аксіологічний підхід як своєрідну філософсько-педагогічну стратегію, яка ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства (Ткачова, 2006).

В. Бойчук, вмотивовуючи доцільність аксіологічного підходу в освіті, розглядає останній як підхід, що дозволяє через сучасні пріоритети, засновані на традиційних і нових цінностях вітчизняної освіти, підкреслити центральне місце людини в педагогічній системі (Бойчук, 2017, с. 120).

Цінність аксіологічного підходу для формування творчої педагогічної позиції полягає у тому, що майбутні вчителі образотворчого мистецтва у процесі професійної підготовки мають опановувати загальнолюдські цінності, формувати особистісну систему цінностей, а також уміння, які у майбутній художньо-педагогічній діяльності дозволять сформувати таку саму систему цінностей у вихованців. Крім того, доцільно зазначити, що аксіологічно зорієнтована художньо-педагогічна освіта спрямована на створення у процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідних умов для становлення системи професійно-педагогічних цінностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Звернення до аксіологічного підходу уможливило ґрунтовне усвідомлення майбутніми педагогами-художниками значення, сенсу та мети формування творчої педагогічної позиції для майбутньої художньо-педагогічної діяльності та важливості розвитку високого рівня художньо-педагогічної освіченості; реалізацію гуманістичних засад у професійній діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, для яких художньо-педагогічна діяльність має стати цінністю, яка будується на ретрансляції соціокультурного досвіду та загальнолюдських цінностей.

Для осмислення процесу формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів образотворчого мистецтва значущими виступають концептуальні положення й креативного підходу, теоретичною основою якого стали дослідження Г. Айзенка, Ф. Баррона, Дж. Гилфорда, А. Маслоу, С. Медніка, Е. Торренса та інших, орієнтація на який забезпечує розвиток творчого потенціалу, якостей творчої особистості, творчого потенціалу, творчої індивідуальності у цілісній структурі творчої педагогічної позиції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Креативний підхід у вищій освіті спрямований на відкриття та розвиток творчих здібностей особистості, формування установок студентів на самостійний пошук, на багатоваріатність, оригінальність, нешаблонність у прийнятті рішень, на самопізнання власної творчої індивідуальності тощо.

Так, Л. Кондрашова (2009), визначає креативний підхід як методологічну спрямованість навчального процесу на розвиток потреби до новизни, нестандартне розв'язання навчальних задач у студентів, що дозволяє шляхом активізації креативних здібностей забезпечувати стимулювання як засвоєння навчальної інформації, так і її відтворення. Визначений підхід забезпечує гармонізацію педагогічного впливу й активних дій студентів у навчанні, способів вирішення пізнавальних задач, креативних здібностей студентів і разом з тим набуття досвіду (с. 103). Крім того, на думку автора, креативний підхід до організації освітнього процесу переорієнтує його з предметно-змістового аспекту на особистість майбутнього спеціаліста і проявляється: у формуванні навчальних цілей у вигляді мислительних задач; ціннісно-смислової інтерпретації навчальної діяльності; у нестандартних способах і діях по задоволенню потреби у новизні і творчості; у створенні авторських програм, проєктів, конкурсних творчих робіт (Кондрашова, 2009, с. 104).

Аналізуючи можливості креативного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, О. Дубасенюк (2011) стверджує, що креативна спрямованість освітнього процесу сприяє розвитку орієнтації особистості в системі професійних та моральних цінностей, вибору професійного сенсу студентами, вихованню у майбутніх учителів самостійності, активності та ініціативи (с. 24). Стратегія креативного підходу до організації освітнього процесу у вищій школі передбачає: усвідомлення майбутніми вчителями власних особистісних і професійних можливостей, розвиток педагогічних здібностей до рівня креативних; задоволення потреби у новизні і нестандартних способах розв'язання професійних проблем; установку на творчість і подолання стереотипних

способів та формалізму у професійних діях; прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця (Дубасенюк, 2011, с. 25).

Варто зауважити про те, що креативний підхід до будь-якого виду діяльності передбачає активне зростання творчих зусиль. Ми вбачаємо цінність означеного підходу у тому, що його застосування до професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва дозволяє орієнтувати їх на розвиток власної творчої активності, здатності ефективно діяти у швидко змінюваних умовах художньо-педагогічної діяльності, створювати нові ідеї, нестандартно вирішувати професійні задачі, висувати оригінальні педагогічні рішення, виявляти творчі особистісні якості, творчі здібності, творчу індивідуальність та творчий потенціал як художній, так і педагогічний.

Висновки. Отже, було визначено науково-педагогічні підходи, які становлять методологічну базу формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Ми вважаємо, що процес формування творчої педагогічної позиції майбутніх педагогів-художників відбуватиметься більш ефективно за умови комбінованої реалізації особистісно-діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного та креативного підходів та об'єднання їх у цілісну динамічну систему. Подальшим напрямом дослідження бачиться проектування на основі визначених методологічних підходів комплексу педагогічних умов формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Список використаних джерел

- Балл, Г. О. (2003). *Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого педагогічні аспекти*. Рівне: Молодість.
- Бойчук, В. М. (2017). *Теоретичні та методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій*. (Дис. д-ра пед. наук). Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця.
- Бургун, І. В. (2010). Методологічні основи розвитку компетентної особистості. *Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*, 16, 185-188.
- Гуторова, А. В. (1996). *Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Волгоград.
- Дубасенюк, О. А. (2011). Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*, 4, 23-28.
- Кондрашова, Л. В. (2009). *Профессиональное становление студентов в условиях креативного подхода к организации образовательного процесса высшей педагогической школы*. В кн. *Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи: матеріали V міжнар. наук.-практ. конф.* (С. 101-105). Хмельницький: ХНУ.
- Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл; Академия.
- Масол, Л. М. (2006). Компетентностный подход как фактор модернизации художественного образования. В кн. *Современное музыкальное и художественное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф.* (С. 24-27). Москва.
- Овчарук, О.В. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.
- Отіч, О. М. (2007). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти*. Чернівці: Зелена Буковина.
- Смірнова, О. О. (2008). Структура художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Молодь і ринок*, 3 (38), 98-103.
- Ткачова, Н. О. (2006). *Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі*. Луганськ: ЛНПУ імені Тараса Шевченка.
- Яковлев, Е. В. (2009). *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: ВЛАДОС.

References

- Ball, H. O. (2003). *Suchasnyi humanizm i osvita. Sotsialno-filosofski ta psykholoho pedahohichni aspekty [Modern humanism and education. Socio-philosophical and psychological aspects of pedagogy]*. Rivne: Molodist [in Ukrainian].
- Boichuk, V. M. (2017). *Teoretychni ta metodychni osnovy khudozhno-hrafichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia tekhnolohii [Theoretical and methodological foundations of artistic and graphic training of the future technology teacher]*. (D diss.). Vinnyts. derzh. ped. un-t im. M. Kotsiubynskoho. Vinnytsia [in Ukrainian].
- Burhun, I. V. (2010). *Metodolohichni osnovy rozvytku kompetentnoi osobystosti [Methodological bases of development of competent personality]*. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podil. nats. un-tu im. Ivana Ohiiienka [Collection of scientific works Kam'yanets-Podil. nat. to them. Ivan Ogiienko]*, 16, 185-188 [in Ukrainian].
- Gutorova, A. V. (1996). *Formirovanie professionalnoi pozitsii u studentov pedagogicheskogo vuza [The formation of a professional position among students of a pedagogical university]*. (Extended abstract of PhD diss.). Volgograd [in Russian].
- Dubaseniuk, O. A. (2011). *Kreatyvnyi pidkhid do profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Creative approach to the professional and pedagogical training of future teachers]*. *Kreatyvna pedahohika [Creative pedagogy]*, 4, 23-28 [in Ukrainian].
- Iakovlev, E. V. (2009). *Pedagogicheskaiia kontceptciia: metodologicheskie aspekty postroeniia [Pedagogical concept: methodological aspects of construction]*. Moskva: VLADOS [in Russian].

- Kondrashova, L. V. (2009). Professionalnoe stanovlenie studentov v usloviakh kreativnogo podkhoda k organizatsii obrazovatel'nogo protsessa vysshei pedagogicheskoi shkoly [Professional formation of students in a creative approach to the organization of the educational process of higher pedagogical school]. In *Profesiine stanovlennia osobystosti :problemy i perspektivy [Professional personality formation: problems and prospects]: materialy V mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 101-105). Khmelnytskyi: KhNU [in Russian].
- Leontev, A. N. (2004). Deiatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]. Moskva: Smysl; Akademiia [in Russian].
- Masol, L. M. (2006). Kompetentnostnyi podkhod kak faktor modernizatsii khudozhestvennogo obrazovaniia [Competency-based approach as a factor in the modernization of art education]. In *Sovremennoe muzykalnoe i khudozhestvennoe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy [Modern music and art education: experience, problems, prospects]: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (pp. 24-27). Moskva [in Russian].
- Otych, O. M. (2007). *Mystetstvo u systemi rozvytku tvorchoi individualnosti maibutnoho pedahoha profesiinoho navchannia: teoretychnyi i metodychnyi aspekty [Art in the system of development of creative individuality of the future teacher of professional training: theoretical and methodical aspects]*. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O. V. (Red.). (2004). *Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraiynski perspektivy [Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Smirnova, O. O. (2008). Struktura khudozhno-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [The structure of artistic and pedagogical competence of the future teacher of fine arts]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 3 (38), 98-103 [in Ukrainian].
- Tkachova, N. O. (2006). *Aksiolohichni pidkhd do orhanizatsii pedahohichnogo protsesu v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Axiological approach to the organization of the pedagogical process in a comprehensive educational institution]*. Luhansk: LNPU imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].

LEE KHAN

National Pedagogical Dragomanov University

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF CREATIVE PEDAGOGICAL POSITION OF THE FUTURE TEACHER FINE ARTS

The article defines and substantiates methodological approaches to the formation of creative pedagogical position of future teachers of fine arts: personal-activity, competence, axiological and creative. It is established that the determined scientific-pedagogical approach is complementary, provides integrity, organic, interconnectedness and comprehensiveness of the process of formation of creative pedagogical position of future teachers of fine arts.

The consideration of the provisions of the personality-activity approach allows us to consider the process of formation of the creative pedagogical position of the future teacher of fine arts as a pedagogically organized type of educational activity of students, in the process of which purposeful impacts are carried out on the improvement of their needs, motives, systems of values orientations and pedagogical installations; students are aware of the need to form their own creative pedagogical position and its further development as one of the goals of professional activity.

Competence approach provides formation of artistic and pedagogical competences that will help to gain experience of artistic and pedagogical activity, development of creativity, mobility, initiative, providing readiness and ability to original pedagogical decisions, non-standard thinking, independence, withdrawal from patterns and stereotypes, pedagogical improvisation and creation innovative pedagogical products.

The appeal to the axiological approach enables a thorough understanding by future educators and artists of the significance, meaning and purpose of forming a creative pedagogical position for future artistic and pedagogical activities and the importance of developing a high level of artistic and pedagogical education; realization of humanistic principles in the professional activity of the future teacher of fine arts, for which the artistic and pedagogical activity should become a value, which is based on the retranslation of sociocultural experience and universal values.

The value of the creative approach lies in the fact that its application to the professional training of future teachers of fine arts allows them to focus on the development of their own creative activity, the ability to effectively act in rapidly changing conditions of artistic and pedagogical activity, to create new ideas, to non-standard solve professional tasks, to nominate original pedagogical solution, to show creative personal qualities, creative abilities, creative individuality and creative potential both artistic and pedagogical.

Key words: *creative pedagogical position; methodological approach; personality-activity; competence; axiological; creative.*

Стаття надійшла до редакції 11.02.2019 р.

ТЕТЯНА МАРЦЕНЮК

МАРГАРИТА ЩЕРБАНЬ

Полтавська загальноосвітня школа I-III ступенів №10 імені В.Г. Короленка

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Сучасна ситуація в освіті відбиває реальну картину переходу до постіндустріального суспільства, цінністю якого є компетенція і компетентність. До недавнього часу, поняття компетенція і компетентність асоціювалися з вищою професійною освітою, де зародилися специфічні методи підготовки фахівців: заданий, проектний, контекстний та інші, орієнтовані на розвиток компетенцій і компетентності майбутніх фахівців. Реалізацією компетентного підходу в загальноосвітній школі займалися і займаються багато учених-педагогів. Цей підхід є відгуком на мінливість соціуму. Прибічники компетентного підходу в шкільній освіті вважають, що його реалізація дозволить наповнити творчим особовим компонентом освітню діяльність того, що навчається і здолати відчуженість теоретичних знань від ефективної практичної реалізації.

Ключові слова: професійна компетентність; вчитель; сучасна школа; компетентнісна модель; саморозвиток; шкільна освіта; природничі дисципліни

Постановка проблеми. Впровадження компетентного підходу в школі пов'язане ще і з тим, що застарівання інформації відбувається значно швидше, ніж закінчується цикл навчання у школі. Щоб цього не відбувалося, випускник школи повинен мати не сукупність знань, умінь і навичок за зразком, а освітні компетенції, які мають інтегрований характер. Розвивати освітні компетенції учнів можливо лише у взаємодії з учителем, що само розвивається, прагне підвищувати рівень педагогічних компетенцій. Такий учитель у своїй діяльності надаватиме особливе значення персоналізації, самоактуалізації учня і створення умов для самореалізації його в творчій діяльності (Біляковська, 2017).

Аналіз досліджень та публікацій. Проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених: В. Веденського, О. Вознюк, С. Кубіцького, С. Цимбал, А. Хуторського та ін.

На думку Д. Іванова, К. Мітрофанова, О. Овчарук та інших вчених, компетентніший підхід в освітньому процесі є одним із підходів, в яких здійснюється спроба в нести особистісну сутність в освітній процес (Вітюк, 2000; Овчарук, 2004; Потоцька, 2007). Це підхід, який акцентує увагу на результатах освіти, проте, на протигагу «знанневому підходу», в якості результатів розглядається не сума засвоєних знань, умінь і навичок, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях (Біляковська, 2017; Володько, 2001; Вишівська, 2004).

Мета статті полягає в обґрунтуванні професійної компетентності вчителя природничих дисциплін у сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Суспільство пред'являє високі вимоги до саморозвитку педагогічних компетенцій учителя, оскільки розв'язати цю проблему тільки підвищенням кваліфікації (один раз в п'ять років) практично не можливо. Таким чином професійну компетентність вчителів природничих спеціальностей ми розглядаємо як здатність учителя самостійно здобувати та поглиблювати знання із різноманітних галузей природничих наук (основні закони, теорії, актуальні проблеми сучасної біології, хімії, географії, фізики математики та інформатики); досконало володіти комплексом сучасних інформаційно-комунікативних технологій та засобів навчання, системою теоретичних і експериментальних методів дослідження; уміти застосувати здобуті знання, уміння й навички для самовдосконалення та власного професійно-педагогічного зростання. Отже, тенденція переходу від кваліфікаційної до компетентнісної моделі надання знань в освіті загалом вимагає і нових підходів до роботи з вчителями природничих спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти (Вітюк, 2000).

У сучасній шкільній освіті, на жаль, спостерігається негативна тенденція в області вивчення природничих дисциплін: значне скорочення кількості годин на їх вивчення; протиставлення предметів фізики, хімії і біології один одному. Тільки інтеграція знань цих предметів дозволить розглядати систему "Людина - суспільство - довкілля" як діалектичну єдність. Методологічною базою для такого об'єднання повинна стати особлива модель навчання, що припускає синтез елементів природознавства, методології науки, соціології, історії, мистецтва і інших складових культури. Тільки інтеграційний підхід вивчення предметів природничого циклу в загальноосвітній школі дозволить сформувати цілісну картину світу учнів, а на її основі - відповідального відношення до природи (Володько, 2001).

На жаль, більшість вчителів не готові до роботи в школі XXI століття. Частина учителів проявляють стійкі стереотипи мислення, показують низьку активність в саморозвитку педагогічних компетенцій, неохоче беруть на себе відповідальність, уникають самостійності у виборі напрямів і засобів навчального процесу.

Більшість учених розглядає компетентність як інтегральну характеристику, яка визначає готовність і здатність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і здібностей. Українські вчені сьогодні

починають оперувати поняттям компетентність у тому сенсі, який пропонують експерти Ради Європи: як спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок. Одні вчені у своїх дослідженнях використовують поняття «компетентність» і «компетенція», як синоніми, інші - розмежовують дані поняття.

У своєму дослідженні ми дотримуємося точки зору, згідно з якою компетенція розглядається як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються стосовно певного кола предметів і процесів, що необхідна для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них. Компетентність трактується як володіння вчителем відповідними компетенціями.

У процесі вивчення майбутніми вчителями природничих дисциплін формується їхня методична компетентність.

Методичну компетентність ми розглядаємо як складову професійної компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін у сучасній школі. Під методичною компетентністю вчителя розуміємо інтегральну якість особистості, яка проявляється у здатності провадити діяльність на основі знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду, яких набули майбутні педагоги в процесі вивчення природничих дисциплін, особистісного ставлення до діяльності загалом і предмета діяльності зокрема.

Міжпредметна компетенція учителя природничих дисциплін складається з трьох компонентів готовності: аксіологічного, когнітивного і орієнтовного. Аксіологічний компонент готовності включає цінності, мотиваційні установки вчителя. Когнітивний компонент готовності є сукупністю професійних знань, необхідних учителеві природничих дисциплін. Орієнтовний компонент готовності (орієнтовні дії) – це сукупність умінь учителя природничих дисциплін, що забезпечують виявлення потреби в знаннях, побудова образу того, як вони можуть бути отримані в існуючих умовах, визначаючи їхній склад, цілі, методи і терміни (Вишівська, 2004).

Міжпредметні компетенції вчителя природничих дисциплін – один із елементів системи педагогічних компетенцій. Особливість систематики міжпредметних компетенцій учителя визначається її окремими видами: екологічна; дослідницька; інформаційна; в галузі унавчального експерименту; в галузі вирішення навчальних відкритих завдань.

Міжпредметна компетенція учителя природничих дисциплін – це інтегральна особистісно-професійна характеристика вчителя, що проявляється в загальній здатності і готовності його до самостійної і успішної діяльності в умовах реальної ситуації в предметній галузі, базується на професійних знаннях, уміннях, навичках, досвіді, цінностях і схильностях і така, що вдосконалюється в процесі безперервної освіти і саморозвитку.

Отже, різні інноваційні форми організації занять з майбутніми вчителями допомагають їм усвідомити, що готові розробки уроків, які містяться в численних методичних посібниках та фахових журналах, потребують творчого осмислення. Різноманіття ситуацій, з якими вчитель зустрічається в реальному житті, не може вкластися в рамки окремої, навіть доведеної в своїй досконалості розробки, автором якої є інша людина в інших обставинах.

Здатність екстраполювати продуктивні компоненти запропонованих розробок на умови безпосередньої діяльності, виокремлювати їхні актуальні компоненти, систематизувати їх відповідно до вимог ситуації повинна бути предметом фахових вправлянь під час підготовки вчителя. Це приведе врешті-решт до формування професійно мобільних фахівців, здатних до швидкої адаптації в освітній та соціально-культурній сферах, наділених високим творчим потенціалом та гнучким методичним мисленням.

Висновки. Таким чином, нами окреслено сутність методичної компетентності, виявлено її структурні компоненти, визначено компетенції, які необхідно сформувати у майбутніх вчителів природничих дисциплін у сучасній школі під час вивчення спеціальних дисциплін. Подальше дослідження вбачаємо у виділенні етапів та педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін у сучасній школі.

Список використаних джерел

- Біляковська, О. (2017). Формування когнітивної компетенції майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. В кн. Е. В. Лузік, & О. М. Акмалдінова (Ред.), *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.* (С. 26-27). Київ: НАУ.
- Володько, В. М. (2001). Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*: зб. ст. (Вип. 3, 4.1, С. 25-42). Київ.
- Вишівська, В. Б. (2004). Критерії і показники готовності студентів до конструювання навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 1 (11), 243-248.
- Вітюк, В. В. (2000). *Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів предметників у системі післядипломної освіти*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Овчарук, О. В. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики*. Київ: К.І.С.
- Овчарук, О. (2004). Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. В кн. О. В. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики* (С. 6-16). Київ: К.І.С.
- Потоцька, Т. (2007). Підготовка майбутніх вчителів до методичної творчості. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 1, 179-184.

References

- Biliakovska, O. (2017). Formuvannya kohnityvnoi kompetentsii maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Formation of cognitive competence of future teachers of natural and mathematical disciplines]. In: E. V. Luzik, & O. M. Akmal'dinova (Eds.), *Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity Ukrainy [Actual problems of higher professional education of Ukraine]: materialy V Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 26-27). Kyiv: NAU [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy: biblioteka z osvithoi polityky [Competent Approach in Contemporary Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: A Library for Educational Policy]*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O. (2004). Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty [Developing a Competency Approach: Strategic Guidelines for the International Community]. In O. V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy: biblioteka z osvithoi polityky [Competent Approach in Contemporary Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: A Library for Educational Policy]* (S. 6-16). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Pototska, T. (2007). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv do metodychnoi tvorchosti [Preparing future teachers for methodical creativity]. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky [Collection of scientific works of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences]*, 1, 179-184 [in Ukrainian].
- Vitiuk, V. V. (2000). *Rozvytok profesiino-osobystisnykh yakosti vchyteliv predmetnykh u systemi pisliadyplomnoi osvity [Development of professional-personal qualities of teachers of subjects in the system of postgraduate education]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Volodko, V. M. (2001). Osnovni komponenty zahalnopedahohichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [The main components of the pedagogical preparation of the future teacher]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Serii: Pedahohika i psykhohihiia [Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology]*: zb. st. (Is. 3, 4.1, pp. 25-42). Kyiv [in Ukrainian].
- Vyshivska, V. B. (2004). Kryterii i pokaznyky hotovnosti studentiv do konstruiuvannya navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv [Criteria and indicators of students' readiness to design students' educational and cognitive activity]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Serii 16: Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky [Scientific journal of the National Pedagogical University. MP Dragomanov. Series 16: The Creative Personality of the Teacher: Problems of Theory and Practice]*, 1 (11), 243-248 [in Ukrainian].

MARTSENYUK T., SHCHERBAN M.

Poltava Secondary School of I-III degrees №10 named after V.G. Korolenko

PROFESSIONAL COMPETENCES OF NATURAL SCIENCE TEACHER DISCIPLINES IN THE MODERN SCHOOL

The current situation in education reflects the real picture of the transition to a post-industrial society, the value of which is competence and competence. Until recently, the concept of competence and competence was associated with higher professional education, where specific methods of training specialists were born: task, project, contextual, and others focused on the development of competences and competences of future specialists. Implementation of the competence approach in general education school was engaged and engaged in many scientists-teachers. This approach is a response to the variability of society. The advocates of the competence approach in school education believe that its implementation will allow the creative personality to fill the educational activities of what is learned and overcome the alienation of theoretical knowledge from effective practical realization.

The authors pay particular attention to methodological competence as a component of the professional competence of the future teacher of science in the modern school. Teachers' methodological competence is understood as the integral quality of a person, manifested in the ability to pursue activities on the basis of knowledge, skills, values, and experience acquired by future educators in the study of natural sciences, personal attitude to the activity in general and the subject of activity in particular.

Key words: professional competence; teacher; modern school; competency model; self-development; school education; natural sciences

Стаття надійшла до редакції 14.02.2019 р.

УДК 551.4 (072.8)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183238>

ОЛЬГА МАЩЕНКО

ORCID ID 0000-0001-5424-8851

ЛЕОНІД БУЛАВА

ORCID ID 0000-0002-7195-3867

НАТАЛІЯ БУРКУШ

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГЕОМОРФОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ТА ФАХІВЦІВ З НАУК ПРО ЗЕМЛЮ

Обґрунтовано комплекс дидактичних умов формування систем знань з фізико-географічних навчальних дисциплін у виші, з'ясовано різноманітність методів та прийомів систематизації матеріалу курсу у навчальному процесі, розроблена методика формування системи геоморфологічних знань у майбутніх учителів географії та фахівців з наук про Землю, розроблено зразки схем дидактичного тезауруса для курсу геоморфології та палеогеографії, розроблена система унаочнення для вивчення геоморфологічних знань.

Ключові слова: система знань з навчальної дисципліни; «випереджуючі організатори»; методи та прийоми систематизації знань у навчальному процесі; метод дидактичних тезаурусів; ідеографічний опис поняття; множинна репрезентація поняття; засоби наочності у навчанні

Постановка проблеми. Найважливішим завданням оновленої шкільної освіти в Україні є підготовка учнів до життя у сучасному суспільстві. Школа має забезпечити умови для засвоєння учнями соціального досвіду, оволодіння накопиченими в суспільстві способами діяльності, інтелектуального розвитку школярів. Ефективність засвоєння соціального досвіду, в тому числі знань навчальних предметів, забезпечується мислительним процесом розуміння, який є системним за своєю сутністю. Цілісне засвоєння знань, їх розуміння неможливе без формування системного мислення учнів. Таке мислення розвивається у процесі створення систем знань у свідомості тих, хто навчається. «Звички» системного мислення мають формуватися уже в школі, починаючи із вивчення систематичних курсів основної школи у 5-6 класах.

Проте наш багаторічний досвід викладання у вишах показує, що у більшості студентів першого курсу указане мислення не сформовано. Зокрема, сприйняття геоморфологічного матеріалу у відповідній навчальній дисципліні підготовки майбутніх учителів географії та фахівців з наук про Землю більшістю студентів є переважно фактологічно-феноменологічним з указаної вище причини. Потребують розробки дидактико-методичні основи формування цілісних систем знань з наавчальних дисциплін природничого циклу у підготовці майбутніх учителів географії та фахівців з наук про Землю відповідно до специфіки природничо-наукового знання.

Аналіз досліджень і публікацій. У педагогічній літературі знайшли відображення різні аспекти досліджуваної проблеми: систематизація знань засобами підручника (В. Г. Бейлінсон, І. Д. Зверев, Д. Д. Зуєв, І. Я. Лернер, Л. П. Світков, К. Сосницький та ін.) (Каких быть учебнику? 1992), методи систематизації знань у навчальному процесі (Онищук, 1970), шляхи досягнення системності знань (Л. Я. Зоріна, М. А. Ушакова) (Зоріна, 1978), різні способи перекодування та організації навчального матеріалу; систематизація локальних структур навчального матеріалу (А. М. Сохор), технологія укрупнення дидактичних одиниць (П. М. Ерднієв); опорні сигнали (В. Ф. Шаталов, В. М. Шейман, Ю. С. Меженко, А. Г. Гайштута, С. Д. Шевченко, М. С. Винокур та ін.) (Винокур, & Скуратович, 1990). Досліджувалися також питання ефективності занять, присвячених систематизації та узагальненню знань у шкільній географії (Душина, & Понурова, 1996).

Таким чином, більшість досліджень з розглядуваної проблеми стосуються шкільного навчання, а теоретико-методичних розробок для формування систем знань студентів у педагогічній та методичній літературі майже не представлено, за деякими винятками.

Метою статті є обґрунтування дидактичних умов формування систем знань з навчальних дисциплін у вищій школі та їх змістово-методична реалізація на прикладі курсу геоморфології та палеогеографії у системі підготовки майбутніх учителів географії та фахівців з наук про Землю.

Виклад основного матеріалу. Під системою знань з навчальної дисципліни ми розуміємо множину змістових елементів, зв'язаних істотними закономірними відношеннями. У навчальному процесі слід забезпечити розуміння видів змістових елементів та їхню ієрарахію, усвідомлення типів основних змістовно-логічних зв'язків. Для засвоєння лише не лише окремих фрагментів навчального матеріалу, а для досягнення цілі формування повної системи знань з навчальної дисципліни ми пропонуємо такий комплекс дидактичних умов:

Пропедевтичне з'ясування структури курсу на основі впорядковуючого потенціалу підручників та посібників.

Виділення та послідовне використання системи «випереджуючих організаторів» як загальної основи для формування системи знань.

Поетапне формування системи знань учнів про природу згідно скрізних принципів, яке передбачає не радикальну зміну системи знань з часом, а лише її розширення, деталізацію.

Систематизація структурних частин матеріалу навчальної дисципліни комплексом різноманітних методів та прийомів.

Організація самостійної продуктивної діяльності студентів із систематизації різних галузей фізико-географічних знань.

Об'єктивація систем природничонаукових знань студентів шляхом співставлення інформації, отриманої із підручників та посібників, з інформацією, здобутою в процесі безпосередньої взаємодії з довкіллям.

Функція систематизації у навчальному процесі розкривається в єдності її змістовної і процесуальної частин. Засобами підручника забезпечується переважно змістовний аспект систематизації знань. Основною у підручниках, зазвичай є лінійна систематизація тексту. Вона передбачає таке розгортання навчального матеріалу, коли зміст попередньої ланки знань є основою наступної (Лернер, & Шахмаев (Ред.), 1992). Слід передбачити спеціальні практичні завдання на першому практичному (лабораторному) занятті для усвідомлення студентами структури курсу на основі аналізу переліку структурних його частин у рубриці «Зміст».

Виділення комплексу «випереджуючих організаторів» як загальної основи для формування системи знань слід проводити на першій лекції. Під "випереджуючими організаторами" розуміють найбільш узагальнені уявлення про навчальну дисципліну, яка вивчається. Зокрема, вказується, що функцію "випереджуючих організаторів" знань найчастіше виконують найбільш загальні поняття, які слід вводити на більш високому рівні абстракції, ніж матеріал, що буде вивчатися після ознайомлення з ними (Носенко, 1996, с. 20). Найбільш доцільно не просто повідомляти студентам перелік цих загальних понять та закономірностей, а обґрунтовувати їхню загальність та значущість разом зі студентами в евристичній бесіді. З'ясовані «випереджуючі організатори» містять «згорнуту» дуже загальну інформацію, що має постійно розкриватися та деталізуватися упродовж вивчення усього курсу.

Лінійна систематизація інформації в підручниках має низку об'єктивних недоліків: поняття різного рівня загальності сприймаються як рядоположні (рівнозначні), не відображається уся множина ієрархічних зв'язків субординації та відношень координації, відсутній узагальнений осяжний вираз системи знань у повноті основних властивостей та ознак, тощо.

Указані недоліки можна подолати шляхом поєднання змістової лінійної систематизації у підручниках із універсальною процесуальною систематизацією безпосередньо у навчальному процесі. Процесуальний аспект систематизації знань, який передбачає організацію системного засвоєння знань безпосередньо у навчальному процесі, реалізується через застосування викладачем відповідних методів і прийомів навчання.

Обґрунтовано системоутворюючий метод, який використовується для узагальнення і систематизації широкого кола знань, вмінь, навиків. Зазначений метод передбачає різні види діяльності вчителя: узагальнюючий виклад матеріалу по кількох розділах програми, в тому числі й інших навчальних предметів, узагальнююча бесіда, складання систематизуючих таблиць тощо. Розрізняють низку прийомів в структурі вказаного методу: системний виклад, систематизуюча бесіда, складання і аналіз моделей, робота з картами, тощо (Онишук, 1970, с. 56). Ефективною формою узагальнення і систематизації знань ми вважаємо складання у порівняльних таблиць за планом, що містить чітко сформульовані основні пункти, за якими проводиться порівняння. Такі таблиці спрямовують учнів на аналіз засвоєних знань і формування висновків.

Універсальним є метод систематизації знань на підґрунті дидактичних тезаурусів. Дидактичний тезаурус являє собою систему понять певної галузі знань, зв'язаних закономірними відношеннями. Зв'язки між основними поняттями курсу встановлюються у сукупності взаємно підпорядкованих схем різного виду. Ці схеми послідовно і повно фіксують формально-логічні зв'язки субординації або ієрархічні (між поняттями різного рівня узагальнення) та зв'язки координації або лінійні (між поняттями одного рівня узагальнення). Крім того, у схемах встановлюються різні види змістовно-логічних зв'язків, які виникають внаслідок сумісного вживання понять у мінімальних контекстах. Це такі зв'язки: альтернативні, причинно-наслідкові, часові, просторові, тощо (Носенко, 1996, с. 24).

Ідеографічні описи понять є схемами, що наочно фіксують зв'язки різного характеру між елементами знань, встановленні шляхом групування понять навколо «ключового поняття» відрізка навчального матеріалу (параграфу, теми, розділу, курсу). Множинна репрезентація поняття являє собою схему, що конкретизує родові поняття через перелік видових понять, які входять до його обсягу (Носенко, 1996, с. 28). Готові схеми дидактичного тезауруса потрібно пропонувати студентам лише в початкових темах, а далі вони мають самі складати такі схеми як результат власної творчої навчальної діяльності.

Онтологічна специфічність фізико-географічних знань зумовлює їх обов'язкову об'єктивацію, співвіднесення з об'єктами дійсності. Засоби наочності поділяють на три групи: натуральні, зображувальні та знаково-символічні. До натуральних належать природні реальні предмети, явища, процеси. До зображувальних засобів наочності належать картини, світлини, муляжі, копії. Знаково-символічні засоби наочності представлені таблицями, діаграмами, графіками, схемами, картами, картосхемами, профілями, формулами тощо (Малафійк, 2005, с. 145).

Для формування адекватних уявлень про різноманітність реальних об'єктів матеріального світу не менше значення мають аудіовізуальні засоби навчання, що включають діапозитиви, діафільми, кінофільми, телепередачі, відеофільми, презентації, комп'ютерні програми тощо. Наочні методи навчання реалізуються видами демонстрування об'єктів, процесів та явищ; роботи з моделями, наприклад, профілями, картами тощо (Малафійк, 2005, с. 146). При вивченні фізико-географічних дисциплін слід використовувати усі указані види наочності. Вмотивованим є залучення для роботи з наочною усього комплексу гностичних методів навчання (за критерієм організації і здійснення мислительних операцій, за рівнем включення учнів у самостійну пізнавальну діяльність).

Відповідно до обґрунтованих вище дидактичних умов формування систем знань з фізико-географічних навчальних дисциплін у майбутніх учителів географії та фахівців з наук про Землю нами розроблена методика формування системи геоморфологічних знань студентів. Під системою геоморфологічних знань ми розуміємо множину змістових елементів, зв'язаних істотними закономірними відношеннями. Основними елементами системи геоморфологічних знань є рельєфотвірні процеси, чинники рельєфоутворення та форми рельєфу: геотектури, морфоструктури та морфоскульптури. Серед закономірних відношень найголовнішими є генетичні зв'язки між

рельєфотвірними процесами та формами рельєфу. Вони достатньо ґрунтовно відображені у підручниках та посібниках з геоморфології (Мащенко, 2015, Мащенко, 2016).

Зазначені геоморфологічні поняття виконують функцію «випереджуючих організаторів». Їх доцільно подати у формі схеми виду ідеографічний опис поняття найвищого рівня загальності, що у згорнутому вигляді відображає систему геоморфологічних знань курсу геоморфологія та палеогеографія. Цю схему дидактичного тезауруса можна задіювати репродуктивно, пред'являючи її студентам на лекціях у готовому вигляді як зразок такого виду схем.

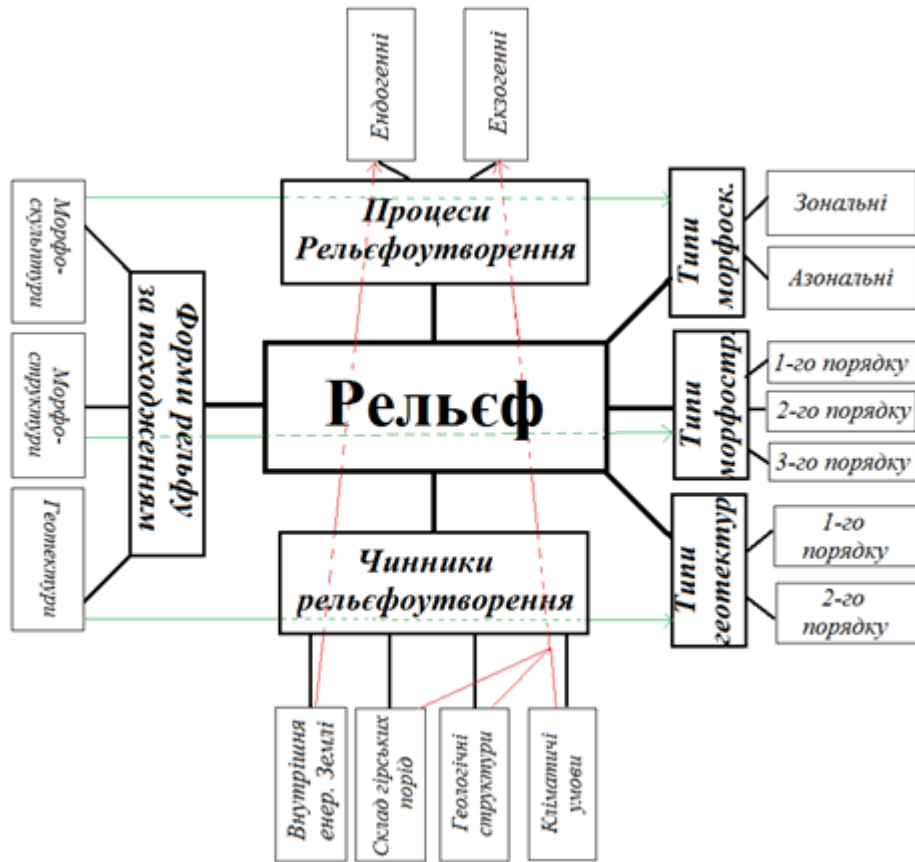


Рис.1. Ідеографічний опис поняття «рельєф»

Кожен із елементів схеми розкривається у загальних формулюваннях та у базових класифікаціях на початку вивчення курсу. При подальшій конкретизації указаних понять, що включають значні дво- чи трьох-ступінчасті таксономії, вид схеми ідеографічний опис поняття є недоцільним.

При такій структурі матеріалу ефективним є використання іншого виду схем дидактичного тезауруса – множинної репрезентації поняття. Конче необхідне це для систематизації множин форм рельєфу у типах та підтипах морфоскульптур суходолу та океанічного дна. Для зразка надаємо схему «Множинна репрезентація поняття «Аридний рельєф» (рис.2.) Представлений варіант цього виду схеми підготований для частково-пошукового способу використання дидактичних тезаурусів. Він має пропущені елементи, які за змістовими зв'язками у цій множинній репрезентації поняття однозначно знаходяться студентами, що володіють навчальним матеріалом з відповідної теми.

Для більш повного ніж класифікаційний перелік форм рельєфу представлення типів та підтипів морфоскульптур продуктивним є систематизація матеріалу у формі узагальнюючих таблиць. У курсі геоморфології та палеогеографії на лабораторних заняттях пропонуються завдання заповнити наскрізну таблицю «Загальна характеристика типів та підтипів морфоскульптур суходолу» (табл.1.). Остання є результатом структурованого відбору основного матеріалу для усіх одиниць класифікації морфоскульптур Землі, спочатку із групи зональних представників, а потім азональних їхніх типів. Ця діяльність є самостійною, систематичною та частково-пошуковою за своїм характером.

Теоретичний матеріал першого модуля має високий рівень складності, є принципово новим для студентів, має значний ступінь абстрактності (Мащенко, 2015). Він використовується насамперед на лекціях на основі знаково-символічних та зображувальних засобів наочності. Студентам представляють світлини реальних зразків одиниць генетичної та розмірної класифікації форм рельєфу пояснювально-ілюстративними методами. Вивчення типів морфоструктур рівнин та гір суходолу відбувається на основі геолого-геоморфологічних профілів як знакових моделей.

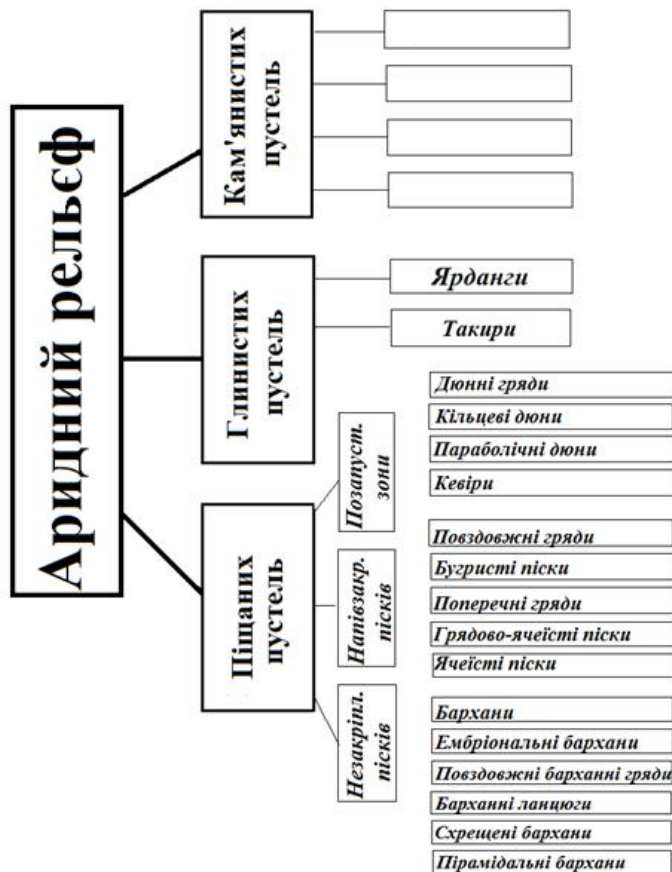


Рис. 2. «Множинна репрезентація поняття «Аридний рельєф»»

Таблиця 1.

Загальна характеристика типів та підтипів морфоскульптур суходолу

Тип та підтип морфоскульптури	Агенти рельєфоутворення	Умови рельєфоутворення	Відклади	Форми рельєфу	
				Денудаційні	Аккумулятивні
тип флювіальний підтип площинного змиву	текуча вода	мала інтенсивність опадів, пологі схили	делювій	і	і
				о-жені схили	делювіальні плащі

При вивченні зональних та зональних типів морфоскульптур суходолу на студентів «обрушується» великий обсяг фактологічної інформації про десятки видів форм рельєфу, більшість яких є новими для них і термінологічно, і візуально (Машенко, 2016). До того ж, більшість їх недоступні для спостережень у своїй місцевості. Світлини різних форм рельєфу використовуються частково-пошуковим методом на лабораторних заняттях у формі завдань.

Висновки. Для формування цілісної системи знань з навчальної дисципліни слід використовувати комплекс дидактичних умов систематизації, «випереджуючих організаторів», унаочнення, тощо. Перспективи подальших розвідок із напрямку наших досліджень полягають у конкретизації та деталізації методики формування системи геоморфологічних знань на підґрунті широкого спектру методів систематизації знань, унаочнення навчального матеріалу.

Список використаних джерел

Винокур, М. С., & Скуратович, О. Я. (1990). Листы опорных сигналов и структурно-логические схемы на уроках географии: пособие для учителя. Киев: Рад. школа.
 Душина, И. В., & Понурова, Г. А. (1996). Методика преподавания географии. Москва: Московский лицей.

- Зорина, Л. Я. (1978). Дидактические основы формирования системности знаний у старшеклассников. Москва: Педагогика.
- Лернер, И. Я., & Шахмаев, Н. М. (Ред.). (1992). Каким быть учебнику? Дидактические принципы построения. Ч. 1. Москва: Просвещение.
- Малафійк, І. В. (2005). Дидактика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Кондор.
- Машенко, О. М. (2015). Геоморфологія. Ч.1. Рельєфоутворення: навч. посіб. Полтава: ПНПУ.
- Машенко, О. М. (2016). Геоморфологія. Ч.2. Зональні типи морфоскульптур суходолу: навч. посіб. Полтава: ПНПУ.
- Носенко, Е. Л. (1996). «Картина світу» як інтегруючий і гуманізуючий фактор в змісті освіти. Дніпропетровськ: Вид-во ДДУ.
- Онищук, В. О. (1970). Узагальнення й систематизація знань учнів. Київ: Рад. шк.

References

- Vinokur, M. S., & Skuratovich, O. Ia. (1990). *Listy opornykh signalov i strukturno-logicheskie skhemy na urokakh geografii [Sheets of reference signals and structural logic diagrams at geography lessons]: posobie dlia uchitelia*. Kiev: Rad. Shkola [in Russian].
- Dushina, I. V., & Ponurova, G. A. (1996). *Metodika prepodavaniia geografii [Methodology of teaching geography]*. Moskva: Moskovskii litsei [in Russian].
- Zorina, L. Ia. (1978). *Didakticheskie osnovy formirovaniia sistemnosti znaniu u starsheklassnikov [Didactic bases of formation of the system of knowledge in senior pupils]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Lerner, I. Ia., & Shakhmaev, N. M. (Eds.). (1992). *Kakim byt uchebniku? Didakticheskie printcipy postroeniia [What is a textbook? Didactic Principles of Construction] (Pt. 1)*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
- Malafiiik, I. V. (2005). *Dydahtyka [Didactics]: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakladiv*. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
- Mashchenko, O. M. (2015). *Heomorfolohiia. Ch.1. Reliefoutvorennia [Geomorphology. Part 1 Relief Formation]: navch. posib. Poltava: PNPU [in Ukrainian]*.
- Mashchenko, O. M. (2016). *Heomorfolohiia. Ch.2. Zonalni typy morfoskopulptur sukhodolu [Geomorphology. Part 2 Zonal types of morphosculpture of the land]: navch. posib. Poltava: PNPU [in Ukrainian]*.
- Nosenko, E. L. (1996). *"Kartyna svitu" yak intehruuiuchy i humanizuiuchy faktor v zmisti osvity ["The picture of the world" as an integrative and humanizing factor in the content of education]*. Dnipropetrovsk: Vyd-vo DDU [in Ukrainian].
- Onyshchuk, V. O. (1970). *Uzahalnennia y systematyzatsiia znan uchniv [Generalization and systematization of students' knowledge]*. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].

MASHCHENKO O., BULAVA L., BURCHISH N.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

FORMATION OF THE GEOMORPHOLOGICAL KNOWLEDGE SYSTEM IN FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY AND EARTH SCIENTISTS

There is a problem of factual and phenomenological perception of educational material by students. To ensure the formation of a system of knowledge on the discipline, a complex of didactic conditions was developed: a propaedeutic elucidation of the structure of the course on the basis of the ordering potential of textbooks and manuals; allocation and consistent use of the system of "proactive organizers" as a general basis for the formation of a knowledge system; the gradual formation of a system of knowledge of students about nature in accordance with the cut-off principles, which involves not a radical change in the knowledge system over time, but only its expansion, detailing, systematization of structural parts of the material of the discipline with a complex of various methods and techniques, organization of independent productive activity of students for the systematization of various branches of physics-geographical knowledge, objectification of systems of natural science students through comparison of information obtained from textbooks and manuals, information obtained in the course of direct interaction with the environment. According to the authors, to form a coherent system of knowledge in the discipline should use a set of didactic conditions of systematization, "advance organizers", clarification, etc. Prospects for further exploration from the direction of our research are to specify and detail the methods of formation of the system of geomorphological knowledge on the basis of a wide range of methods of systematization of knowledge, refinement of educational material.

Key words: *system of knowledge on educational discipline; "proactive organizers; methods and techniques of systematization; method of didactic thesauri; ideographic description of the concept; multiple representation of the concept; means of visibility in teaching.*

Стаття надійшла до редакції 06.02.2019 р.

УДК 378.6:37(477.53)“1921/1930”:[37.015.31:2-42]
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183240>

ВІТАЛІЙ МІРОШНИЧЕНКО

ORCID ID 0000-0002-1523-9650

Полтавський інститут бізнесу «МНТУ»

РЕЛІГІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ВИХОВАННЯ У ПРАЦЯХ ВИКЛАДАЧІВ ПОЛТАВСЬКОГО ІНСТИТУТУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена концептуальному аналізу релігійно-педагогічних ідей виховання, що представлені у творчій спадщині викладачів Полтавського інституту народної освіти М. І. Сагарди, І. Я. Чаленка та В. О. Пархоменка.

Ключові слова: християнство; виховання; Полтавський інститут народної освіти; морально-психологічний тип християнина; виховний ідеал

Постановка проблеми. Фахова підготовка майбутніх учителів не обмежується винятково засвоєнням необхідних знань і педагогічних навичок. Адаже освітній процес – це не лише навчання, але й виховання, що передбачає засвоєння певної системи цінностей.

Історично обумовлено, що християнські цінності та традиції є домінуючими у вітчизняному педагогічному просторі, а тому їхнє дослідження набуває виняткової актуальності. Зокрема, у Полтавському інституті народної освіти (ІНО – В.М.) лекції студентам читали відомі викладачі, більшість із яких, крім світської, мали ще й вищу духовну освіту. Звичайно, що у своїй педагогічній роботі вони поєднували і наукові знання, і християнські ідеї виховання. З огляду на це, аналіз їхніх релігійно-педагогічних ідей зазнає нині особливої актуалізації.

Аналіз публікацій, на які спирається автор. Зародження вищої педагогічної освіти на Полтавщині, беззаперечно, є важливим напрямом досліджень. Це питання неодноразово порушували у своїх наукових розвідках Б. В. Год, О. П. Єрмак (Год & Єрмак, 2010), В. Є. Лобурець (Лобурець, 1994), П. А. Кравченко (Кравченко, 2014), Л. Л. Бабенко, Л. М. Булава, А. М. Киридон, П. В. Киридон, С. М. Шевчук та інші дослідники. Однак науковий доробок указаних авторів безпосередньо стосувався біографічних відомостей адміністрації вишу та викладацького складу Полтавського ІНО, організації навчально-виховного процесу на факультетах, специфіці освітніх програм тощо, залишивши поза увагою питання релігійно-педагогічних ідей виховання у творчій спадщині викладачів інституту народної освіти.

Мета дослідження. На основі ґрунтовного аналізу історико-християнського та філософсько-релігійного доробку викладачів Полтавського інституту народної освіти означити провідні релігійно-педагогічні ідеї лекторів-богословів вишу М. І. Сагарди, І. Я. Чаленка та В. О. Пархоменка.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження нами виокремлено три напрями щодо аналізу релігійно-педагогічних ідей виховання викладачами Полтавського інституту народної освіти. Так, церковно-патристичний напрям представлений у релігійно-дидактичній спадщині Миколи Івановича Сагарди (1870 р., с. Красионівка Золотоніський повіт Полтавська губернія – 1942 (1943 ?) р., м. Київ). Він закінчив Переяславське духовне училище, Полтавську духовну семінарію (1892 р.), а в 1896 році Санкт-Петербурзьку Духовну Академію зі ступенем кандидата богослов'я. Упродовж 1896-1897 років – професорський стипендіат Академії по кафедрі Священного Писання Нового Завіту. У 1904 році М. І. Сагарда захистив дисертацію з теми «Перше соборне послання святого апостола і євангеліста Іоанна Богослова» та отримав ступінь магістра богослов'я. А ще через 13 років отримав ступінь доктора церковної історії (1917 р.) захистивши дисертацію з теми «Святий Григорій Чудотворець, єпископ Неокасарійський. Його життя, праці і богослов'я».

Викладацьку роботу Микола Іванович розпочав на посаді учителя латинської мови в Полтавському духовному училищі й викладача біблійської та церковної історії Полтавської духовної семінарії. У постреволюційний час певний період працював у Києві, але згодом повернувся до Полтави. Спочатку був завідувачем і головним бібліотекарем Полтавської центральної наукової бібліотеки, а потім викладав курс «Історія християнства» у Полтавському інституті народної освіти.

Релігійно-педагогічні ідеї виховання М. І. Сагарди наскрізь проникнуті думкою про незаперечний авторитет «отців Церкви» щодо виховання майбутнього покоління. Богослов зауважував, що перш ніж аналізувати виховний вплив «отців Церкви» слід відповісти на питання: «Кого потрібно розуміти під цим поняттям, за якими ознаками вони відрізняються від інших письменників, який авторитет мають їхні творіння, і яка сила і значення їхніх свідчень?».

Даючи відповідь на дане питання дослідник зазначав, що «найменування «батько» у словосполученні «отці Церкви» вживається не у власному, а в переносному значенні. Передати життя, у духовному значенні слова, означає передати істину і християнські чесноти. Хто вчить чистому вченню, хто своїм прикладом спонукає до любові та практичному здійсненню добра, той уже виконує певною мірою обов'язки батька. Тому, ще в глибоку давнину батьком йменували наставників та вчителів істини й цим бажали висловити більше, ніж просто повагу» (Сагарда, 2004, с. 28).

З-поміж «отців Церкви» богослов шанував преп. Іоанна Богослова, св. Іоанна Златоуста, Іриней Ліонського, св. Василя Великого та св. Григорія Чудотворця. Останній особливо був поцінований богословом.

На думку М. І. Сагарди, позитивного результату набуття християнських чеснот вихованцем можна досягти завдяки виконанню наступних вимог: 1) між вихователем і вихованцем повинна бути духовна внутрішня спорідненість, повне, безперешкодне спілкування, досконалим виразом якого є любов (Сагарда, 1904, с. 852); 2) системне повторення та вивчення богословської (науки) літератури, задля усвідомлення релігійного вчення, а надалі – досягнення християнської чесноти. До речі, богословську науку викладач розглядав не як щось статичне та незмінне з часів раннього християнства. Сагарда М. І. зазначав, що «відповідність потребам кожного нового століття можна розглядати, як показник дужого стану богословської науки, а якщо ця ознака відсутня, то можна підозрювати хворобливість, зупинку або навіть занепад органічного її зростання. Задля вирішення поставлених завдань богословська наука повинна постійно оновлювати та вдосконалювати свої погляди і свої аргументи, щоб краще довести, краще пояснити церковне вчення, привести до кращого розуміння його. Такими є вимоги, що впливають з самої суті богословської науки і її цілей» (Сагарда, 1910, с. 505-506).

Релігійно-педагогічні ідеї виховання простежуються також у працях відомого викладача Полтавського ІНО Івана Яковича Чаленка (1873 р., с. Голубівка Прилуцький повіт Полтавська губернія – 1937 р., м. Ізюм, Харківська область). У його поглядах наявний філософсько-релігійний контекст. Іван Якович отримав ґрунтовну духовну освіту. Спочатку навчався у Роменському духовному училищі та Полтавській духовній семінарії, а згодом закінчив Санкт-Петербурзьку Духовну Академію (1898 р.) й отримав ступінь магістра богослов'я (1913 р.).

Протягом 1918-1921 рр. І. Я. Чаленко викладав курс загальнонаукової методології, логіки, новітньої філософії та філософії історії на Історико-філологічному факультеті й у Педагогічному інституті. Із 1921 року – читав лекції з історії педагогіки у новоутвореному Полтавському інституті народної освіти.

Одним із головних завдань для педагога щодо релігійно-педагогічного вчення було питання дослідження категорії «християнська мораль». Для І. Я. Чаленка важливим було встановити не лише сутність даного поняття, але й з'ясувати, що справило визначальний вплив на його формування. Найперше, богослов проаналізував вплив етики греко-римських філософів-моралістів та зауважував, що «християнська мораль, щодо свого історичного походження загалом є незалежною від античної етики» (Чаленко, 1913, с. 944).

І. Я. Чаленко наголошував на тому, що християнське вчення про моральність і морально-психологічний тип християнина генетично, тобто з погляду свого походження є незалежне від античної філософської етики і морально-психологічного типу античного філософа. Більше того, апологет зазначав, що можна говорити про те «позитивне історичне значення, яке в історії християнської моралі посідала антична філософська етика, оскільки в останній, – на думку богослова, – не існувало позитивного культурно-історичного коріння для християнської моралі» (Чаленко, 1913, с. 952).

Варто зауважити, що, критикуючи вплив греко-римського фактора на християнську мораль, І. Я. Чаленко залишив поза увагою східний, зокрема іудейський чинник.

Важливим питанням для педагога-богослова був пошук «виховного ідеалу», тобто визначення найхарактерніших ознак істинного християнина, як морально-психологічного типу. Даний аналіз дослідник проводив на основі відомостей Нового Завіту. У своїй праці «Основні риси морально-психологічного типу християнина з новозавітного вчення» І. Я. Чаленко виокремлює два головних морально-психологічних типи вихованців, а саме: розважливо-інтелектуальний та серцево-вольовий. Така класифікація типів зумовлена тим, яка із головних душевних здібностей людини відіграє роль домінуючого фактору, що визначає характер прагнень і настроїв особистості, щодо самого себе, до інших людей, до навколишнього світу, а також відповідний характер його зовнішньої поведінки (Чаленко, 1912, с. 719).

Дослідник аналізував та розмірковував, який із типів є більш ідеальним. Чаленко І. Я. зазначав, що «для розважливо-інтелектуального типу домінуючим фактором є свідомість особистості з її логічними формами мислення... В основі другого (серцево-вольового типу – В. М.) – переважно потреби і запити людського серця і людської волі...» (Чаленко, 1912, с. 719). На думку вченого, головною відмінністю розважливо-інтелектуального морального типу від серцево-вольового є переважання в другому елементу пасивності над елементом активності, незалежно від самого змісту моральних ідеалів. Богослов зауважував, що «розважливо-інтелектуальний тип, на відміну від серцево-вольового, є швидше безпристрасним спостерігачем всього, що відбувається у ньому самому і в навколишньому світі, ніж активним творчо-дієвим суб'єктом життя, яке оточує його ззовні і відбувається у ньому самому» (Чаленко, 1912, с. 720-721).

Таким чином, «виховний ідеал» І. Я. Чаленко знаходив у особистостях, які належать до серцево-вольового морального типу, що є творчими за своєю суттю, у своєму природньому поступовому розвитку, прагнуть всесторонньо досягнути головну формальну рису моральності, і як наслідок, отримати тенденцію до самоствердження, а не до самозаперечення (Чаленко, 1912, с. 720-721). У свою чергу слід зазначити, що для особистостей із розважливо-інтелектуальним моральним типом, на думку богослова, також характерні позитивні виховні чесноти, зокрема розсудливість.

Питання релігійно-педагогічного характеру розглянуті в історико-християнському контексті у творчій спадщині викладача Полтавського інституту народної освіти Володимира Олександровича Пархоменка (1880 р., с. Сміле Роменського повіту Полтавської губернії – 1942 р., м. Ленінград). Він отримав не лише

грунтовну світську, а й релігійну освіту. Зокрема, закінчив Полтавську духовну семінарію, Санкт-Петербурзьку Духовну Академію (1905 р.) та отримав ступінь кандидата богослов'я (1905 р.).

У науковій спадщині дослідник аналізував релігійно-педагогічні ідеї через процес християнізації Києво-Руської держави. В. О. Пархоменко відзначав, що «насадження християнства на Русі відіграло роль важливого прецеденту для наступних епох» у освітньо-культурній площині (Пархоменко, 1911, с. 3). Крім того, вчений акцентував свою увагу на тому, що християнство було не скільки «релігією повчань», а тією необхідною передумовою, яка привнесла у староруську педагогіку візантійську освітньо-виховну спадщину та болгаро-слов'янську писемність.

Висновки. Таким чином, концептуальний аналіз релігійно-педагогічних ідей виховання, що представлені у творчій спадщині викладачів Полтавського інституту народної освіти, дав можливість означити три головні напрями у дослідженні цього питання, а саме: церковно-патристичний (представник Сагарда М. І.; високо відзначався авторитет «отців Церкви» щодо виховання, значна дидактична роль відводилася богословській літературі ранньохристиянської доби), філософсько-релігійний (представник Чаленко І. Я.; заперечення позитивного культурно-історичного коріння греко-римської традиції для християнської моралі, самотність останньої щодо виховання; пошук «виховного ідеалу» через аналіз морально-психологічних типів особистості) та історико-християнський (представник Пархоменко В. О.; акцент робився не скільки на християнстві, як «релігії повчань», більше аналізувалося його значення на подальшу освітньо-виховну традицію).

Список використаних джерел

- Год, Б. В., & Єрмак, О. П. (2010). Заклади вищої педагогічної освіти в Полтаві у 1918-1933 роках. *Історична пам'ять*, 2, 104-118.
- Зарин, С. М. (1913). Критические замечания, сделанные на магистерском коллоквиуме И. Я. Чаленко вторым официальным оппонентом: И. Я. Чаленко. Независимость христианского учения о нравственности от этики античных философов. В связи с религиозно-метафизическими основами христианского учения с одной стороны, и учения греческих и римских философов, с другой. *Христианские чтения*, 7-8, 955-980.
- Кравченко, П. А. (2014). З минулого і сьогодення історичного факультету. *Філософські обрії*, 32, 175-205.
- Лобурець, В. С. (1994). *Полтавський державний педагогічний інститут ім. В. Г. Короленка* (нарис історії). Полтава.
- Пархоменко, В. А. (1911). *Древнерусская княгиня святая равноапостольная Ольга (вопрос о крещении ее)*. Киев: Тип. "С.В. Кульженко".
- Сагарда, Н. И. (1910). Древне-церковная богословская наука на греческом востоке в период расцвета (IV-V вв.). *Христианское чтение*, 4, 443-507.
- Сагарда, Н. И. (2004). *Лекции по патрологии. I-IV века*. Москва: Издательский Совет Русской Православной Церкви.
- Сагарда, Н. И. (1904). Характерные особенности в раскрытии и изложении св. Апостолом Иоанном христианского учения. *Христианское чтение*, 6, 848-856.
- Чаленко, И. Я. (1913). Ближайшие задачи христианской апологетики при исследовании вопроса об историческом происхождении христианства и христианской морали. *Христианские чтения*, 7-8, 944-954.
- Чаленко, И. Я. (1912). Основные черты морально-психологического типа христианина по новозаветному учению. *Христианские чтения*, 6, 717-741.

References

- Hod, B. V., & Yermak, O. P. (2010). Zaklady vyshchoi pedahohichnoi osvity v Poltavi u 1918-1933 rokakh [Institutions of Higher Teacher Education in Poltava in 1918-1933]. *Istorychna pamiat [Historical memory]*, 2, 104-118 [in Ukrainian].
- Zarin, S. M. (1913). Kriticheskie zamechaniia, sdelannye na magisterskom kollokviume I. Ia. Chalenska vtorym ofitcialnym opponantom: I. Ia. Chalenko. Nezavisimost khristianskogo ucheniia o npravstvennosti ot etiki antichnykh filosofov. V sviazi s religiozno-metafizicheskimy osnovami khristianskogo ucheniia s odnoi storony, i ucheniia grecheskikh i rimskikh filosofov, s drugoi [Critical remarks made at the master's colloquium by I. Ya. Chalenko, the second official opponent: I. Ya. Chalenko. Independence of the Christian doctrine of morality from the ethics of ancient philosophers. In connection with the religious and metaphysical foundations of Christian teaching on the one hand, and the teachings of Greek and Roman philosophers, on the other]. *Khristianskie chteniia [Christian readings]*, 7-8, 955-980 [in Russian].
- Kravchenko, P. A. (2014). Z mynuloho i sohodennia istorychnoho fakultetu [From the past and present of the Faculty of History]. *Filosofski obrii [Philosophical horizons]*, 32, 175-205 [in Ukrainian].
- Loburets, V. Ye. (1994). *Poltavskiy derzhavnyi pedahohichnyi instytut im. V. H. Korolenka (narys istorii) [Poltava State Pedagogical Institute. V. G. Korolenko (sketch of history)]*. Poltava [in Ukrainian].
- Parkhomenko, V. A. (1911). *Drevnerusskaia kniaginia sviataia ravnoapostolnaia Olga (vopros o kreshchenii ee) [Old Russian Princess Saint Equal-to-the-Apostles Olga (question of her baptism)]*. Kiev: Tip. "S.V. Kulzhenko" [in Russian].
- Sagarda, N. I. (1910). Drevne-tserkovnaia bogoslovskaa nauka na grecheskom vostoке v period rastsveta (IV-V vv.) [Ancient church theological science in the Greek East during its heyday (IV-V centuries)]. *Khristianskoe chtenie [Christian readings]*, 4, 443-507 [in Russian].

- Sagarda, N. I. (2004). *Lekcii po patologii. I–IV veka [Lectures on pathology. I – IV centuries]*. Moskva: Izdatelskii Sovet Russkoi Pravoslavnoi Tserkvi [in Russian].
- Sagarda, N. I. (1904). Kharakternye osobennosti v raskrytii i izlozhenii sv. Apostolom Ioannom khristianskogo ucheniia [Characteristic features in the disclosure and presentation of St. Apostle John Christian doctrine]. *Khristianskoe chtenie [Christian readings]*, 6, 848-856 [in Russian].
- Chalenko, I. Ia. (1913). Blizhaishie zadachi khristianskoi apoletiki pri issledovanii voprosa ob istoricheskom proiskhozhdenii khristianstva i khristianskoi morali [Immediate tasks of Christian apologetics in the study of the historical origin of Christianity and Christian morality]. *Khristianskie chteniia [Christian readings]*, 7-8, 944-954 [in Russian].
- Chalenko, I. Ia. (1912). Osnovnye cherty moralno-psikhologicheskogo tipa khristianina po novozavetnomu ucheniiu [The main features of the moral-psychological type of a Christian according to the New Testament teaching]. *Khristianskie chteniia [Christian readings]*, 6, 717-741 [in Russian].

MIROSHNICHENKO V.

Poltava Institute of Business «ISTU», Ukraine

RELIGIOUS-PEDAGOGICAL IDEAS OF EDUCATION IN THE WORKS OF TEACHERS OF POLTAVA INSTITUTE OF PUBLIC EDUCATION

The article presents a conceptual analysis of religious-pedagogical ideas of education, presented in the creative heritage of teachers of Poltava Institute of Public Education, and identifies three directions in the study of this issue: church-patristic (Sagarda M.I.), philosophical-religious (Chalenko I.Y.) and the historical-Christian (Parkhomenko V.O).

It is established that a representative of the church-patristic direction recognized the undisputed authority of the "Fathers of the Church" by reverend John the Theologian, St. John Chrysostom, Irenaeus of Lyons, St. Basil the Great and St. Gregory the Wonderworker in the education of the younger generation. In addition, it is proved that the positive result of the acquisition of Christian virtues by a pupil can be ensured by the fulfillment of the following requirements: there must be spiritual inner affinity between the tutor and the pupil, unobstructed communication, a perfect expression of which is love, and systematic study of theological literature due to which it is possible to understand religious doctrine, and subsequently embrace Christian virtues.

It was determined that in the religious-pedagogical plane the central issue of the study was the category "Christian morality", which according to the representative of the direction did not actually feel the influence of the ethics of Greco-Roman moral philosophers. The most characteristic features of the "educational ideal" - the true Christian, as a moral and psychological type, namely self-affirmation, activity and moral virtues, corresponding to the heart-willed type, have been established. It is stated that for the representatives of the historical-Christian direction the main thesis was the historical value of the new religion for the further civilization progress. It follows that Christianity was considered not so much a "religion of teachings" but as a necessary prerequisite that brought Byzantine educational and upbringing heritage and Bulgarian-Slavic writing into Old Russian pedagogy.

Keywords: *Christianity; upbringing; Poltava Institute of Public Education; moral and psychological type of Christian; educational ideal*

Стаття надійшла до редакції 14.04.2019 р.

УДК 378.015.31:338.48

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183241>

ЮРІЙ МОРОЗ

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ РЕКРЕАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття розкриває проблеми прилучення сучасної студентської молоді до культурних форм рекреації і як один із засобів активізації цього процесу презентує виховання у юнаків та дівчат рекреаційної культури. Ціннісні (аксіологічні) засади цього виховання розглядаються як одна з важливих умов його ефективності.

Ключові слова: вища школа; студентська молодь; рекреація; рекреаційна культура; рекреаційний ефект; дозвілля; відпочинок; виховання; здоров'яж суспільні цінності; особистісні цінності

Актуальність проблеми. Рівень культури суспільства, а разом із тим – і загальний рівень його життя та перспективи подальшого розвитку досить чітко простежуються в ході аналізу рекреаційної діяльності його членів, і насамперед – молоді.

У сучасному світі «туризм і рекреація як соціально-економічні явища світового масштабу перетворились на важливий стимулюючий чинник регіонального розвитку. Вони створюють реальні передумови для стабілізації економічних процесів, поліпшення соціальної складової, збереження довкілля

та відновлення культурної спадщини не лише країн в цілому, а й адміністративних одиниць в їх складі» (Щепанський, & Ступарь, 2012, с. 170).

Водночас, з точки зору сучасних дослідників, «рекреація – це не тільки відпочинок. Вона служить своєрідним «запобіжним клапаном» живого організму, це природна захисна функція людського організму і одночасно захисна реакція соціуму. Вона дозволяє зберегти генофонд людства, і, перш за все етнічний генофонд» (Гребенник, 2015, с. 107).

Тож виховання рекреаційної культури молоді розглядаємо як важливе педагогічне завдання, і насамперед – у закладах вищої освіти, які готують вітчизняну інтелігенцію, найбільш свідому і прогресивну частину українського суспільства.

Аналіз публікацій, на які спирається автор у своєму дослідженні. Рекреація є досить новим поняттям як у науковому, так і в побутовому українському лексиконі, проте привертає нині увагу численних дослідників завдяки тому, що торкається водночас проблем цивілізованого природокористування (Н. Аніпко, Н. Андрусак, Г. Гребенник, К. Кілінська, Н. Коновалова та ін.), туризму та туристичного бізнесу (В. Биркович, Н. Іванченко, Ю. Ступарь, О. Топчієв, О. Угоднікова, Н. Фоменко, Е. Щепанський, С. Харічков та ін.), спорту (О. Ажиппо, А. Бондар, К. Мулик, М. Ячнюк та ін.), здоров'язбереження (О. Корносенко, І. Кулік, Є. Приступа, Т. Ротерс та ін.) та, врешті, соціальних і психолого-педагогічних засад формування особистості, здатної розумно структурувати свій час та перебувати в гармонії з природою і суспільними нормами життєорганізації (Ю. Бабенко, Т. Денисовець, Т. Круцевич, В. Маслово, Н. Олійник, О. Чеботарьова та ін.).

Студентська молодь як соціальна та вікова група привертає увагу дослідників у галузі рекреації у зв'язку з практично всіма переліченими вище дослідницькими напрямками. Проте виховання її рекреаційної культури на аксіологічних засадах розглянуте сьогодні досить узагальнено і потребує конкретизації в контексті сучасних реалій, що й зумовило **мету** нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Серед розмаїття підходів і визначень, що стосуються рекреації в її галузевому осмисленні, вважаємо важливим визначити гуманітарну сутність рекреації як «діяльність людини, що спрямовується на відновлення її фізичних і психічних сил, на розвиток особистості й не пов'язується з виконанням трудових обов'язків і задоволенням побутових потреб» (Приступа, Жданова, & Линець, 2010, с. 10).

Людина як біопсихічний феномен має обмежені ресурси для ефективної життєорганізації в особистісному і соціальному сенсі. Допомогти їй якомога довше достатньою мірою зберігати і поновлювати ці ресурси – обов'язок кожного цивілізованого суспільства, проте сама вона також повинна володіти культурою рекреаційної діяльності (або ж рекреаційною культурою) як саморегулятивним механізмом.

Проблему рекреаційної культури особистості слід сьогодні розглядати в широкому середовищному контексті, оскільки сама людина як окремий індивід не лише перебуває під його впливом, а й набуває в цьому контексті все більш масштабного, багато в чому визначального значення. Сучасний період розвитку людства характеризується дедалі помітнішим зростанням можливостей практично кожної особистості як суб'єкта впливу на власне і чуже життя, на суспільство в його певних підструктурах тощо. Наприкінці другого десятиліття XXI століття цьому дедалі істотніше сприяють, зокрема, такі чинники, що на них мають звернути увагу педагога:

- зростання можливостей для здобуття інформації в найрізноманітніших сферах, розширення горизонтів життєтворчої діяльності в її стратегічному і тактичному представленні, і водночас широкого обміну думками, враженнями, оцінками судженнями з можливістю їхнього некритичного сприйняття;

- особиста мобільність, що забезпечується як на технічному рівні (доступність широкого асортименту транспортних послуг, дистанційні контакти з надавачами та іншими споживачами рекреаційних послуг, спроможність проектувати та реалізувати різноманітні варіанти рекреаційних дій тощо), так і завдяки соціальним, академічним програмам, громадським проектам, можливості цільових фінансових накопичень та ін.;

- поява і поширення в суспільстві продуктів «індустрії розваг» як конструктивного, так і деструктивного характеру;

- лібералізація стосунків на всіх рівнях особистісних та ділових взаємозв'язків, зміщення акцентів із контролю на самоконтроль та саморегуляцію, відхід освітніх закладів (насамперед, ЗВО) від жорсткої регламентації форм організації дозвілля та відпочинку тих, хто навчається;

- формування і відкрите обговорення з соціально-ціннісних позицій уявлень про суспільно схвалювану рекреативну діяльність та способи її здійснення, характерне для різних суспільних та вікових груп (зокрема, в соціальних мережах, засобами реклами тощо), застосування відвертого та прихованого навіювання, що впливає на потребнісно-мотиваційну сферу людини.

Студентському віку властиве розширення можливостей для свободи вибору, що поєднується із переоцінкою сформованих раніше цінностей, зміною поглядів на ті чи інші форми поведінки, їхню вагомість у структурі власних життєвих сценаріїв. Продовжується аксіогенез особистості – «розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, що обіймає індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний виміри з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних прагнень людини» (Помиткіна, 2013, с. 123). На цьому тлі рекреаційна культура виступає двояко: як дієве втілення особистісних цінностей молоді людини та як самостійна цінність, характеристика суб'єкта, що є важливим чинником його позитивного іміджу з точки зору значущих для нього людей та спільнот.

У наукових дослідженнях рекреаційна культура студентства розглядається досить різнобічно: як добровільна рухова активність із використанням фізичних вправ, спрямованих на поліпшення психофізіологічної працездатності; розвага і різнобічне вдосконалення особистості студентів у процесі професійної підготовки; як одна з функцій культури, пов'язана з відновленням людиною своїх духовних сил, оновленням і приведенням у норму свого духовного потенціалу, проведенням своєрідної «профілактики» духовного стану; як результат підтримки і відновлення здоров'я; як феномен загальної культури, що відображає спосіб організації та змістовну наповненість вільного часу з метою всебічного розвитку особистості студента та вираження своєї сутності; як освіченість, фізична підготовленість та удосконалення особистості, відображені у здоровому способі життя (Круцевич, Андреева, Благій, & Садовський, 2018, с. 175). При цьому провідною цінністю в більшості визначень виступає саме здоров'я, збереження і відновлення якого слугує метою рекреаційної діяльності.

Варто враховувати, що зміст поняття «здоров'я» сьогодні розглядається ширше, ніж лише відсутність хвороби, а передбачає також благополуччя фізичне, психічне та соціальне. Отже, рекреаційна культура збагачує людське життя чинниками, що роблять його більш благополучним у фізичному, психічному та соціальному плані.

Водночас низький рівень рекреаційної культури означає, насамперед, не стільки відмову від ідеї збереження і зміцнення здоров'я у всіх його проявах, скільки недооцінку значущості тих обставин, які в своїй сукупності дозволяють людині почуватися здоровою. Причини низького рівня рекреаційної культури пов'язані, на наш погляд, з двома групами чинників. Перша з них стосується неготовності людини до додаткової (необов'язкової) активності й пов'язаних із нею психоемоційної напруженості та дискомфорту, що, в свою чергу, зумовлені як її особистісними якостями (інертність, слабка сила волі, лінощі, нездатність правильно розподіляти час для праці та відпочинку та ін.), так і соціальними чинниками (відсутність рекреаційної культури в найближчого оточення, вплив деструктивних традицій в організації дозволя та відпочинку, насадження псевдоцінностей, яким людина з якихось причин не в змозі опиратися, тощо). Ці чинники умовно назвемо обставинами ментально-середовищними, оскільки вони формуються завдяки прийняттю у суспільстві (а через нього – запозиченим окремою особистістю) поглядам на припустимість/неприпустимість та бажаність/небажаність певних форм поведінки.

Ментальність, менталітет (від лат. mens (mentis) – розум, мислення, душевний склад) «Енциклопедія історії України» (2009) трактує як сукупність соціально-психологічних настанов, автоматизмів та навичок свідомості, які формують способи бачення світу та уявлення людей, що належать до тої або іншої культурної спільноти. Як будь-який соціальний феномен, ментальності історично мінливі, але зміни в них відбуваються дуже повільно, що сприяє закріпленню в свідомості молоді часом тих уявлень, які сучасна наука і прогресивна частина суспільства вважає рудиментарними.

Навіть наближаючись часом до найнижчої межі бажаності, деякі з цих форм поведінки залишаються, однак, для певної групи людей припустимими, оскільки компенсуються можливістю ще більш небажаних форм. Логіка такого підходу простежується, зокрема, у прислів'ях на кшталт: «Чим би дитя не тишилось, аби не плакало», «Пий, та розуму не пропивай», «Хоч горшком назови, тільки в піч не станови» тощо.

Друга група чинників, що зумовлюють низький рівень рекреаційної культури, на нашу думку, пов'язана з окресленими вище ментально-середовищними й певною мірою обґрунтовує їхню наявність. Назвемо їх чинниками невідомої цінності, оскільки вони беруть початок від нездатності людини усвідомити справжню значущість того чи іншого феномена для підвищення якості свого життя. Чинники невідомої цінності властиві особистості, чий життєві орієнтири були надмірно прагматичними чи навіть меркантильними, далекими від естетичних ідеалів та усвідомлення цінності таких явищ міжособистісної взаємодії, як приязнь, альтруїзм, повага, дружба, любов тощо.

Отже, для виховання рекреаційної культури сучасного студента необхідно забезпечити у вищій школі низку умов, здатних нівелювати вплив зазначених чинників на його особистість. Це, насамперед, створення у ЗВО середовища, де студент отримує як можливість для систематичної й ефективної рекреаційної діяльності, так і потужні стимули щодо її здійснення. Важливо, щоб ця діяльність була достатньо різноманітною, варіативною, вміло організованою, аби мати в підсумку для кожної людини значний рекреаційний ефект, коли вона «відчуває бадьорість і задоволення від відпочинку, оскільки організм досяг необхідного рівня енергообміну із середовищем унаслідок фізіологічного й психологічного оздоровлення, досягнення душевної рівноваги. Людина, котра переживає рекреаційний ефект, перебуває в стані психофізіологічного комфорту, у неї з'являється відчуття збалансованості емоційних і соціокультурних самооцінок, вона готова до нових навантажень» (Ячнюк, 2012, с. 210). Отже, досвід досягнення рекреаційного ефекту дозволяє студентові уникати стану інертності, самозанурення, деструктивних переживань, що в багатьох випадках є характерними для дезадаптованої, втомленої, пригніченої невдачами молоді людини.

Проте дослідники відзначають як поширене явище в українських ЗВО «невідповідність рекреаційної діяльності сучасних студентів її потенційним можливостям, що зумовлено відсутністю рекреаційних програм, проектів у вищих навчальних закладах, недостатньою залученістю молоді до різних видів і форм дозвілля; неналежною професійною підготовкою та відсутністю мотивації педагогів до її організації та проведення; відсутність партнерської співпраці між вищими навчальними закладами та дозвілєвими установами в його організації і проведенні» (Круцевич, Андреева, Благій & Садовський, 2018, с. 178). Усе це сповільнює виховання рекреаційної культури студента, стає на заваді його систематичному залученню до

рекреаційної діяльності, але усунення перелічених вище обставин потребує залучення додаткових ресурсів, які в сучасних українських ЗВО досить обмежені (насамперед фінансових, матеріальних, часових, кадрових).

На наш погляд, у роботі зі студентською молоддю сьогодні слід приділяти значну увагу усуненню чинника непізнаної цінності. Досягнення рекреаційного ефекту вже саме по собі передбачає усвідомлення студентом ціннісного сенсу переживання тих чи інших емоцій, їхнього впливу на подальше самопочуття. Джерелом таких емоцій може бути не лише власна активна діяльність, а й співпереживання іншим людям (наприклад, при перегляді фільму чи спектаклю), вболівання за них, як ми це бачимо під час спортивних змагань, навіть спостереження за виявами позитивних емоцій під час святкових заходів, масових гулянь та ін. Інтепріоризація суспільних цінностей, переростання їх у особистісні, що відбувається при цьому, є процесом, що істотно збагачує внутрішній світ людини як за результатом, так і завдяки набутому в ході нього інтелектуально-емоційному досвіду.

Ціннісне ставлення студентів до рекреаційної діяльності формується навіть у процесі освоєння фізичного простору закладу освіти, що також повинна враховувати адміністрація. Естетичне оформлення інтер'єру не лише навчальних, а й інших приміщень, оснащення коридорів та зовнішньої території як зон для відпочинку та спілкування, розміщення тут мистецьких витворів, статичних та динамічних джерел інформації, наявність доступних спортивних майданчиків тощо сприяє реалізації прямих і непрямих виховних впливів, результатом яких має бути зростання кількості значущих для студента об'єктів дійсності, а відтак – і способів задоволення своїх рекреаційних потреб у прийнятному культурному діапазоні, забезпечення довготривалого фізичного, психічного, соціального благополуччя.

Висновки та напрями подальших досліджень. Рекреаційна культура студента – це водночас продукт як виховання, так і самовиховання. Подолання інертності, спокуси деструктивного задоволення, схильності до безплідних переживань втоми та негативних емоцій тощо повинні усвідомлюватися молодою людиною як етапи шляху до високої якості власного життя і сьогодні, і в майбутньому. Завдання вищої школи в цьому аспекті – створення не лише умов для рекреаційної діяльності студентів, а й передумов, що забезпечують її мотивацію на ціннісних засадах.

У подальшому має сенс більш глибоке дослідження впливу сучасних форм міжособистісної комунікації як особистісної цінності на рекреативну активність студентської молоді та способи її вияву.

Список використаних джерел

- Гребенник, Г. В. (2015). Напрями підвищення ефективності використання рекреаційного потенціалу землекористування територій національних природних парків. *Землеустрій, кадастр і моніторинг земель*, 1, 107-114.
- Круцевич, Т. Ю., Андреева, О. В., Благій, О. Л., & Садовський, О. О. (2018). Проблема формування рекреаційної культури студентської молоді в умовах активного дозвілля. *Young Scientist*, 4.2 (56.2), 176-179.
- Помиткіна, Л. В. (2013). *Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень*: монографія. Київ: Кафедра.
- Щепанський, Е. В., & Ступарь, Ю. В. (2012). Теоретичні основи розвитку туристично-рекреаційного комплексу регіону. *Наука й економіка*, 2 (26), 170-174.
- Приступа, Є. Н., Жданова, О. М., & Линець, М. М. [та ін.]. (2010). *Фізична рекреація*: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту. Львів: ЛДУФК.
- Ячнюк, М. (2012). Теоретичні основи залучення студентської молоді до рекреаційної діяльності. *Physical education, sports and health culture in modern society*, 2 (18), 210-212.

References

- Hrebennyk, H. V. (2015). Napriamy pidvyshchennia efektyvnosti vykorystannia rekreatsiinoho potentsialu zemlekorystuvannia terytorii natsionalnykh pryrodnykh parkiv [Directions to increase the efficiency of utilizing the recreational potential of land use of the territories of national nature parks]. *Zemleustrii, kadastr i monitorynh zemel [Land management, cadastre and land monitoring]*, 1, 107-114 [in Ukrainian].
- Krutsevych, T. Yu., Andriieva, O. V., Blahii, O. L., & Sadovskiy, O. O. (2018). Problema formuvannia rekreatsiinoi kultury studentskoi molodi v umovakh aktyvnoho dozvillia [The problem of formation of recreational culture of student youth in the conditions of active leisure]. *Young Scientist*, 4.2 (56.2), 176-179 [in Ukrainian].
- Pomytkina, L. V. (2013). *Psykhohihiia pryiniattia osobystisti stratehichnykh zhyttievyykh rishen* [The psychology of strategic decision-making by personality]: monohrafiia. Kyiv: Kafedra [in Ukrainian].
- Shchepanskyi, E. V., & Stupar, Yu. V. (2012). Teoretychni osnovy rozvytku turystychno-rekreatsiinoho kompleksu rehionu [Theoretical bases of development of tourist and recreational complex of region]. *Nauka y ekonomika [Science and economics]*, 2 (26), 170-174 [in Ukrainian].
- Prystupa, Ye. N., Zhdanova, O. M., & Lynets, M. M. [ta in.]. (2010). *Fizychna rekreatsiia* [Physical recreation]: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. fiz. vykhovannia i sportu. Lviv: LDUFK [in Ukrainian].
- Yachniuk, M. (2012). Teoretychni osnovy zaluchennia studentskoi molodi do rekreatsiinoi diialnosti [Theoretical bases of student involvement in recreational activities]. *Physical education, sports and health culture in modern society*, 2 (18), 210-212 [in Ukrainian].

MOROZ YU.

Yuri Kondratyuk National Technical University, Poltava, Ukraine

AXIOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION OF RECREATIONAL CULTURE OF STUDENT YOUTH

The article reveals the problems of attracting modern student youth to the cultural forms of leisure organization and presents the education of young people and girls of recreational culture as one of the means of activating this process.

Recreational student culture is seen as voluntary physical activity using physical exercises aimed at improving psycho-physiological performance; entertainment and versatile improvement of students' personality in the process of vocational training; as one of the functions of culture related to the restoration of one's spiritual powers, the renewal and the restoration of one's spiritual potential, and the like. Health is the leading value in most definitions, the preservation and restoration of which serves the purpose of recreational activity.

The author analyzes two groups of factors of low recreational culture of the modern Ukrainian student (mental-environmental and factor of unrecognized value) and outlines ways of its upbringing on value basis.

Keywords: *high school, student youth; recreation; recreational culture; recreational effect; leisure; recreation, education; health; social values; personal values*

Стаття надійшла до редакції 12.04.2019 р.

УДК 378.011.3-051

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183242>

НІНА ПИВОВАР

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ДІАГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ІДЕАЛУ В СИСТЕМІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються можливість визначення та практичної інтерпретації рівня сформованості професійного ідеалу майбутнього вчителя як головного мотиву самовдосконалення у різних системах допрофесійної підготовки.

Ключові слова: професійний ідеал; допрофесійна підготовка вчителя; професійна спрямованість студентів; математична модель професійного ідеалу

Постановка проблеми. Сьогодні в освіті назрівають нові глобальні зміни, для їх реалізації однією з передумов є боротьба за талановитого й креативного студента педагогічного навчального закладу, хоча практика діяльності вищої педагогічної школи в останні роки досить часто вказує на те, що відбір абітурієнтів у ЗВО носить випадковий характер, а прийняті критерії не забезпечують у них виявлення схильностей та здібностей до педагогічної діяльності. Тому вважаємо доречним у нових суспільно-політичних умовах проаналізувати успішний досвід ПНПУ імені В. Г. Короленка у 80-х роках минулого століття у рамках реалізації Цільової комплексної програми «Вчитель», де пропонувався відбір абітурієнтів у педагогічні навчальні заклади здійснювати шляхом ранньої підготовки учнів через включення їх у діяльність із реальним педагогічним змістом. Цей досвід базується на глибокому вивченні та всебічному врахуванні психологічних засад професійної підготовки вчителя, а отже, заслуговує на увагу, аналіз із оновлених позицій та модернізацію у зв'язку з новими історичними умовами і побудовою Нової української школи.

Аналіз досліджень і публікацій, на які спирається автор. Аналіз відповідних наукових джерел, сучасної системи формування професійних орієнтацій школярів показує, що робота у цій галузі проводилася вже давно. Про це свідчать дані дослідження А.М. Баскакова, В.Б. Бондаревського, Л.Г. Борисової, І.А. Вельковської, М.Д. Конаєва, С.П. Крягжде, В.Ф. Сахарова, В.О. Сластьоніна. У 80-х роках ХХ ст. активізувалась робота щодо втілення довготривалих форм роботи з майбутніми абітурієнтами, зокрема: школи юних педагогів, факультативи майбутніх учителів та ін., випускники яких швидше й легше за інших адаптувалися до навчання у ВНЗ. Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених (Ю.К. Васильєва, М.М. Заброцького, М.С. Горностая, Л.А. Михашенка, І.Л. Кобзаря, Є.І. Ромашкової, В.І. Чаполєва) дозволив визначити коло завдань, що стоять перед системою допрофесійної підготовки, а також сформулювати основні вимоги до різних форм роботи зі школярами з метою професійно-педагогічної орієнтації та ознайомлення їх із специфікою педагогічної діяльності і принципами організації. Знайомство з роботами різних авторів (В.В. Анісімова, Н.П. Волкової, Т.А. Горюнова, П.А. Жильцова, Л.Д. Денисяко, Т. Дербішалієва, Л.А. Бойко, Л.А. Ковальової, З.Г. Сазонової, Я.Ф. Райца, А.С. Адамчика, В.Н. Кухарева, С.В. Красєвої, А.Л. Михашенка та ін.) дозволило виявити цікаві й результативні

форми, які використовуються для організації профорієнтаційної роботи у допрофесійній підготовці майбутнього учителя. В.В. Антиповим, А.А. Гоброїдзе, Л.Д. Денисяко, П.А. Жильцовим, В.Я. Запольських, Г. М. Каржаспіровою та ін. накопичений значний досвід організації роботи факультативів майбутнього учителя (ФМУ), обґрунтована їх ефективність. Цей досвід був покладений в основу використаної у цьому дослідженні системи допрофесійної підготовки.

Метою статті є аналіз досвіду застосування успішно апробованих форм організації профорієнтаційної роботи з учнями на вчительську професію засобами вивчення стану сформованості їхніх професійних ідеалів з урахуванням ефективного вітчизняного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Підготовка вчителя до виконання своїх складних функціональних обов'язків – процес, який не може обмежуватися лише ЗВО. Вирішення цієї проблеми потребує чіткої координації діяльності усіх ланок педагогічної системи – лише за такої умови можна на нього розраховувати. Одним із важливих напрямків цієї роботи є формування у школярів зацікавленості педагогічною професією, що сприяє підвищенню їх готовності до свідомого вибору професії і суттєво впливає на поліпшення підготовки вчительських кадрів.

Якщо більшість студентів у процесі навчання все ж знаходять своє покликання у праці вчителя, то сьогодні чимало з них змінюють первинну спрямованість, з тих чи інших причин відмовляючись від зробленого вибору. У попередні роки відзначалося, що особливо інтенсивно цей процес проходить після педагогічної практики, тобто після зіткнення з першими труднощами чи навіть невдачами. Але нині навіть учні молодших курсів нерідко заявляють про розчарування в обраному фахові вже в процесі теоретичної підготовки.

Дослідження професійного ідеалу, проведені науковим колективом, до якого входив автор статті, на початку 80-х рр. минулого століття, дали змогу виокремити деякі закономірності, що носять об'єктивний характер. Це дає змогу спиратися на їхні результати і в нинішніх умовах, коли підготовка вмотивованого вчителя для Нової української школи вимагає істотного вдосконалення нині діючих засад здобуття вищої педагогічної освіти.

У нашому дослідженні ми враховували дані В. А. Семиченко, згідно з якими для студентів педагогічних навчальних закладів характерні сім основних типів професійної спрямованості: 1) педагогічна; 2) похідна від професії; 3) похідна від спеціальності; 4) непрофільна; 5) наукова; 6) амбівалентна; 7) невизначена. Причому, окремі види спрямованості можуть суттєво видозмінюватися залежно від умов навчання і життя студентів. Виявлено, що найбільш несприятливим для індивідуального розвитку є невизначений тип спрямованості, коли у студентів немає чітких критеріїв професійного росту, вони інфантильні у спецпідготовці, їхня діяльність підпорядковується впливу різних локальних факторів, а розвиток особистості здійснюється недостатньо ефективно (Семиченко, 1989).

У ході проведеного дослідження студенти різних курсів зазначали, де й ким хотіли б вони працювати після закінчення ЗВО. При цьому фіксувалась кількість осіб, які володіють одним із типів професійної спрямованості залежно від того, чи були вони задіяні в тих чи інших формах допрофесійної підготовки. Виявилося, що студенти, які пройшли повний цикл допрофесійної підготовки, в основному зберігають педагогічну спрямованість протягом усього періоду навчання у вищому закладі. Слід відзначити, що зберігається не тільки абстрактна орієнтація на певний тип діяльності, але й бажання працювати в сільській школі, повернутися в той колектив, який рекомендував студента на навчання.

Відомо, що професійний ідеал є важливим складником готовності студентів до педагогічної діяльності, який впливає на їхню активність у навчанні та професійній підготовці в цілому. Виходячи з рівня знань та уявлень щодо професії вчителя, структури його суб'єктивних (індивідуальних) та професійних якостей, студент аналізує зміст навчального процесу і залежно від розуміння ним логічних законів приймає певну стратегію поведінки, яка формується під тиском зовнішніх або внутрішніх факторів, оснований на саморегуляції. Тому наявність та рівень сформованості професійного ідеалу є важливою умовою ефективності професіоналізації, головним мотивом самовдосконалення вчителя.

У дослідженні (Пивовар, & Семиченко, 1989b) нами була реалізована програма вивчення професійних ідеалів школярів, абітурієнтів, студентів, незалежно від їх навчання у системі допрофесійної підготовки. Оцінка рівня сформованості профідеалів здійснювалась за допомогою методики, розробленої В. А. Семиченко.

Методика відбору емпіричних даних передбачала декілька етапів. Учасникам експерименту пропонувалося у відкритій формі відповісти на за- питання: «Які якості, на Вашу думку, необхідні для успішної професійної діяльності в обраній Вами галузі?» Відкрита форма відповіді ускладнювала процес опрацювання результатів, але підвищувала прогностичність методики, давала можливість виявити індивідуальні особливості та загальні тенденції формування професійних ідеалів у різних групах опитаних, при цьому дозволяючи проаналізувати відповіді наступним чином. Розраховувався об'єм професійних ідеалів, притаманних у середньому кожній групі. Це дозволило визначити кількість структурних одиниць, які постійно включаються у відповіді, однак не давало інформації про змістову внутрішню будову ідеалів. Тому додатково проводилася така процедура опрацювання одержаних даних:

1. У кожній групі перелік якостей диференціювався за такими блоками: спрямованість особистості учителя (X1); педагогічні здібності, елементи педагогічної майстерності (X2); особливості характеру й емоційно-вольової сфери (X3); особливості пізнавальної діяльності вчителя (X4); загальний розвиток особистості (X5).

2. Для кожного блоку були розраховані умовні коефіцієнти, які визначалися через відношення кількості змістових одиниць, що ввійшли в цей блок, до кількості учасників опитування у кожній конкретній групі. Ці коефіцієнти відображали вагомість відповідного блоку у структурі професійного ідеалу. Одержані результати пропонувалися у вигляді математичної моделі:

$$Y = K1X1 + K2X2 + K3X3 + K4X4 + K5X5,$$

де Y – узагальнений професійний ідеал;

K1...K5 – коефіцієнти вагомості кожного блоку;

X1...X5 – блоки структури професійного ідеалу.

За допомогою охарактеризованої методики збору та опрацювання емпіричного матеріалу перевірялася ефективність системи допрофесійної підготовки, що впроваджувалася в Полтавському педінституті. Зіставлення велося між такими групами:

Школярі десятих (на той час – випускних) класів полтавських шкіл, які не орієнтовані на професію вчителя як життєву перспективу.

Школярі десятих класів, які орієнтуються на професію вчителя (бажаючи поступити в педвузи), але не займаються цілеспрямованою підготовкою для реалізації цього наміру (пасивно орієнтовані).

Учні десятих класів, яких спрямовували на педагогічну професію протягом багатьох років (звичайно, розпочавши цю роботу з молодших класів) і, які займаються самоосвітою та самопідготовкою, але не задіяні систематичною допрофесійною підготовкою.

Школярі, які навчаються у факультативі «Юний педагог» під керівництвом учителя в сільській школі.

Школярі, які навчаються на «Факультеті майбутнього вчителя» при природничому факультеті ПДПІ за узагальненою програмою (переважають аудиторні лекційні заняття).

Школярі, що працюють в експериментальному факультативі «Юний педагог» (II ступень підготовки) при кафедрі педагогічної майстерності ПДПІ.

Школярі, які беруть участь в експериментальній школі «Юний педагог» – III ступінь з перевагою індивідуальних форм роботи.

Учні педагогічних класів при Карагандинському університеті.

Учні педагогічних класів шкіл м. Миколаєва.

Учні педагогічних класів шкіл м. Джанкоя.

Учні педагогічних класів шкіл м. Луганська.

Учні педагогічних класів при Сиктивкарському університеті.

Учні педагогічних класів шкіл м. Саранська.

Порівняння результатів 1-7 груп дозволяє зробити висновок, чи має впорядкована система допрофесійної підготовки результативність у плані розвитку особистості слухачів, та які організаційні форми дозволяють досягти кращих результатів. Зіставлення даних 4-13 груп допомагає виявити, чи має використана у процесі експерименту система переваги у порівнянні з іншими формами. У таблиці 1 запропоновані одержані кількісні параметри:

Таблиця 1

Результативність досліджуваної системи допрофесійної підготовки

Групи	Блоки					Середній об'єм професійного ідеалу
	X1	X2	X3	X4	X5	
1	0,03	0,7	2,8	0,03	0,03	3,6
2	0,3	0,8	2,6	0	1,15	3,85
3	0,6	1,0	3,5	0,7	0,5	6,3
4	0,5	1,1	3,3	0,2	0,3	5,4
5	0,9	2,0	2,5	0,05	0,5	5,95
6	1,1	3,3	3,5	0	0,2	8,1
7	2,0	2,0	4,0	0,5	0,5	9,0
8	0,8	0,8	3,0	0,25	0,05	4,9
9	0,2	1,3	3,0	0,1	0,1	4,7
10	1,1	2,0	3,5	0,7	3,0	7,6
11	0,5	1,9	3,3	0,3	0,2	6,2
12	0,75	0,9	2,3	0,3	0,05	4,3
13	0,75	0,6	2,1	0,05	0,15	3,65

З одержаних даних чітко видно, що учні не орієнтовані на професію вчителя як життєву перспективу, володіють мінімальним показником насиченості професійного ідеалу, не бачать складності й різнобічності педагогічної діяльності. Структурний склад їхніх ідеалів бідний, малозмістовний. Пасивна орієнтація на педагогічну роботу не сприяє якісним змінам у професійному ідеалі (дані по 2 групі). Дещо інша тенденція спостерігається в групі школярів, які протягом довгого часу були орієнтовані на професію вчителя та, які систематично займалися самовихованням і самоосвітою. Більш глибоке знайомство зі змістовим та функціональним складом педагогічної діяльності призводить до суттєвого росту об'єму профідеалів (5,9 якостей у порівнянні з 3,85 і 3,6 у попередніх групах).

Міжгрупове зіставлення показників, одержаних від школярів, які навчаються в факультативі «Юний педагог» за скороченою програмою (зокрема з додатковим уключенням у роботу «Факультету майбутнього вчителя» при університеті), показує, що ця форма підготовки характеризується також певною ефективністю, хоча за ступенем впливу відрізняється від процесу професійного самовиховання школярів. Можна зробити висновок, що відсутність систематичного предметного профілювання, абстрактна орієнтація школярів на професію вчителя, яка не підкріплюється відповідною діяльністю, перевага групових аудиторних форм над індивідуальними, скорочення циклів навчання перешкоджають появі різкого якісного стрибка у формуванні психологічних основ професійної діяльності у порівнянні з самостійними, навіть невпорядкованими формами роботи.

Найбільш високі результати були одержані в групі школярів, які навчалися в експериментальному факультативі «Юний педагог», що працював за суворо повною програмою при кафедрі педагогічної майстерності ПДП імені В. Г. Короленка. Порівняння даних у 6-7 групах свідчить, що у процесі переходу на вищий ступінь навчання відмічається і подальший розвиток (зміна) аналізованого показника.

Дослідження профідеалу у студентів першого курсу зафіксувало, що до кінця навчального року у групі, яка має допрофесійну підготовку, він дещо зростає (6,1 проти 5,7). Аналіз змістового складу моделей також підтвердив тенденцію випереджаючого розвитку професійного ідеалу в експериментальному факультативі, який ведеться за предметно-орієнтованою програмою. У процесі навчання у вузі група студентів, які пройшли допрофесійну підготовку, проявляють більшу орієнтованість на знання, уміння, навички, спеціальні здібності (розрив з іншою групою в 2 рази) (Пивовар, & Дидора, 1985; Пивовар, & Семіченко, 1989).

Організація експериментальної роботи здійснювалась у рамках Цільової комплексної програми «Вчитель», базові вимоги якої співзвучні з тими, що заявлені в Концепції Нової української школи. Задовго до появи інноваційних тенденцій, що покликані поставити нашу освіту на європейський рівень, гуманістично зорієнтовані педагогічні пошуки наближались до вирішення завдання забезпечити оптимальні умови для розвитку дитини в освітньому процесі, і разом із тим – і для професійного саморозвитку вчителя, основи якого закладалися з перших днів навчання у вищій школі.

Участь автора у роботі цієї системи полягала в методичному керівництві вчителями шкіл, які вели факультативи (підготовка й поширення методичних посібників, організація навчання) та здійсненні формуючого експерименту, у межах якого розроблялись і реалізувались оптимальні програми організації факультативу.

Усебічний експериментально-педагогічний аналіз системи факультативної підготовки та її ролі у виборі учнями учительської професії дозволив зробити такі **висновки**:

1. Одним із способів підвищення ефективності системи підготовки педагогічних кадрів може виступати рання профорієнтація учнів. Експериментально доведено, що чим раніше й послідовніше проводиться цілеспрямована підготовка школярів до вибору педагогічної професії, тим результативнішими виявляються її наслідки. У молоді шкільного віку ця тенденція простежується і в процесі самостійної роботи, і в момент залучення її у сферу функціонування допрофесійної підготовки.

2. Система допрофесійної підготовки вчителя має (і активно ними користується) поточні оцінки своєї ефективності: зокрема, використані в дослідженні психологічні показники розвитку особистості майбутніх педагогів (стійкість професійної спрямованості, сформованість професійних ідеалів, прийняття активної рольової позиції вчителя) та відхилення локус-контролю в бік інтернальності.

Список використаних джерел

- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Взято з <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Пивовар, Н. М. (1989a). Влияние психолого-педагогических факторов на учебную деятельность и образ жизни студентов вуза. *Здоровый образ жизни: прикладные психологические проблемы*. Сыктывкар.
- Пивовар, Н. М., & Семіченко, В. А. (1988). Влияние профессионального идеала на учебную активность студентов педвуза. *Психологические аспекты пропаганды здорового образа жизни* (С. 103-107). Сыктывкар.
- Пивовар, Н. М., & Семіченко, В. А. (1989b). Психологічні можливості системи допрофесійної підготовки у формуванні контингенту студентів педвузу. *Вища і середня педагогічна освіта: наук.-метод. зб.* (Вип. 14, С. 95-99). Київ: Вища школа.
- Пивовар, Н. М., & Дидора, М. И. (1985). Факультатив «Юный педагог» в системе допрофессиональной подготовки учителя. *Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы* (С. 133-135). Полтава, 1985.
- Семіченко, В. А. (1997) Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів. В кн. О. В. Сухомлинська (Ред.), *Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб.* (С. 135-200). Київ.
- Семіченко, В. А. (1989). *Психологические основы профессиональной подготовки студентов вуза*. Полтава: Гос. пед. ин-т имени В. Г. Короленко.

References

- Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]*. (2016). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
- Pivovar, N. M. (1989a). Vliianie psikhologo-pedagogicheskikh faktorov na uchebnuuiu deiatelnost i obraz zhizni studentov vuza [The influence of psychological and pedagogical factors on educational activities and lifestyle of university students]. In *Zdorovi obraz zhizni: prikladnye psikhologicheskie problem [Healthy lifestyle: applied psychological problems]*. Syktyvkar [in Russian].
- Pivovar, N. M., & Semichenko, V. A. (1988). Vliianie professionalnogo ideala na uchebnuuiu aktivnost studentov pedvuza [The influence of professional ideal on the educational activity of pedagogical students]. In *Psikhologicheskie aspekty propagandy zdravogo obraza zhizni [Psychological aspects of promoting a healthy lifestyle]* (pp. 103-107). Syktyvkar [in Russian].
- Pivovar, N. M., & Didora, M. I. (1985). Fakultativ «Junyi pedagog» v sisteme doprofessionalnoi podgotovki uchitelia [Optional "Young teacher" in the system of pre-vocational teacher training]. *Puti sovershenstvovaniia psikhologo-*

pedagogicheskoi podgotovki uchitelia v svete osnovnykh napravlenii reformy obshcheobrazovatelnoi i professionalnoi shkoly [Ways to improve the psychological and pedagogical training of teachers in the light of the main directions of reform of secondary and vocational schools] (pp. 133-135). Poltava [in Russian].

Pyvovar, N. M., & Semychenko, V. A. (1989b). *Psikhologichni mozhyvosti systemy doprofeisnoi pidhotovky u formuvanni kontynentu studentiv pedvuzu [Psychological possibilities of the system of pre-vocational training in the formation of a contingent of students of high school]*. In *Vyshcha i serednia pedahohichna osvita [Higher and secondary pedagogical education]: nauk.-metod. zb.* (Is. 14, pp. 95-99). Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

Semychenko, V. A. (1997) *Porivnialnyi analiz tsinnosti pedahohichnoi diialnosti ta profesiinoi pidhotovky vchyteliv [Comparative analysis of values of pedagogical activity and professional training of teachers]*. In O. V. Sukhomlynska (Ed.), *Tsinnosti osvity i vykhovannia [Values of education and upbringing]: nauk.-metod. zb.* (pp. 135-200). Kyiv [in Ukrainian].

Semichenko, V. A. (1989). *Psikhologicheskie osnovy professionalnoi podgotovki studentov vuza [Psychological foundations of professional training of university students]*. Poltava: Gos. ped. in-t imeni V. G. Korolenko [in Russian].

PIVOVAR N.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

DIAGNOSTIC POSSIBILITIES OF A PROFESSIONAL IDEAL IN THE SYSTEM OF PRE-PROFESSIONAL TRAINING OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL TEACHER

The article deals with the possibility of using for the diagnostic purpose of the level of formation of the professional ideal of the future teacher as the main motive of self-improvement in various systems of pre-vocational training.

It describes the experimental work carried out within the framework of the Teacher Comprehensive Target Program, the basic requirements of which are in line with those stated in the Concept of the New Ukrainian School. Long before the emergence of innovative trends designed to put our education at the European level, humanistic-oriented pedagogical research was approaching the task of providing optimal conditions for the development of the child in the educational process, and at the same time - for the professional self-development of the teacher, whose foundations were laid from the first days studying in high school.

The author argues that one of the ways to increase the effectiveness of the system of training of pedagogical staff can be early guidance of students. It is experimentally proved that the earlier and the more purposeful preparation of pupils for the choice of pedagogical profession is carried out, the more effective are its consequences. In school-age youth, this tendency is observed both in the process of independent work, and at the moment of its involvement in the sphere of functioning of pre-vocational training. The system of pre-professional teacher training is based on current assessments of its effectiveness: in particular, the psychological indicators of the development of the personality of future teachers (stability of professional orientation, formation of professional ideals, acceptance of an active role of the teacher) and deviation of locus-control towards the use of the locus.

Keywords: *professional ideal; pre-professional teacher training; students' professional orientation; mathematical model of professional ideal*

Стаття надійшла до редакції 18.04.2019 р.

UDC 378.147

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183245>

OKSANA PONOMARENKO

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv

THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE SPECIALISTS

Well-planned and well-organized professional orientation in future specialists in the learning process is increasingly important to improve career skills of young people.

The process of training the qualified specialists is one of the main problems nowadays. Therefore, the above-mentioned problem in the article is considered as the major among the problems that the high and secondary school meet.

Keywords: Professional orientation; pedagogical conditions; structure; educational institution; student, personality

Introduction. Without any doubt, it is very important to prepare a qualified specialist. Every person during own life's determination constantly has to make decisions. The problem of making a decision is not always an easy task, because often the well-being of a person depends on the right choice, and sometimes his fate. The choice of profession determines the success of a professional and life career. At work, a person finds friends with similar interests, life experiences. And if she fails to find herself in the profession, is unhappy with her results, she will not feel comfortable. Therefore, needs of young people for professional self-determination, psychological support in the process of overcoming the difficulties of professional life, conflicts, job dissatisfaction, professional fatigue; loss of ability to work – all these socially and personally significant problems that need to be solved.

During their studies, under the influence of teaching disciplines, participation in public life, young people develop and form a professional orientation of the individual, that is, a personal focus on the application of their knowledge, experience and abilities in the field of the chosen profession. The professional orientation of the individual expresses positive attitudes towards the profession, inclination and interest in it, the desire to improve their training, to meet the material and spiritual needs, engaging in work in the field of their profession. Professional orientation presupposes an understanding and internal acceptance of the goals and objectives of the professional activity, interests, it includes ideals, attitudes, beliefs, attitudes. All these features and components of a professional orientation serve as indicators of its level of development and formation in young people, characterized by stability (instability), the predominance of social or personal motives, with a distant or close perspective. To form a professional orientation in young students – this means strengthening in them a positive attitude towards the future profession, interest, inclinations and abilities to it, striving to improve their qualifications after graduation, to meet their basic material and spiritual needs, constantly engaging in the chosen type of professional work, develop the views, beliefs, prestige of the profession in the eyes of a future specialist (Nagorniy, 2005).

Positive changes in the content of professional orientation are that the motives associated with the future profession are growing: the desire to perform their business duties well, to show themselves to be knowledgeable, skilled specialists, there are growing attempts to successfully solve complex educational issues, tasks, a sense of responsibility, a desire to succeed at work. Along with the development, the attitude towards public duty, towards oneself, towards one's aspirations, feelings, changes the content of professional motives: some are assessed as significant, others as undesirable.

Purpose. The article aims to reveal the main aspects of the development of professional orientation with the implementation of modern educational technologies in the studying process.

The problems of professional orientation of the individual in pedagogy and psychology are devoted to theoretical and practical research of leading scientists: A. O. Verbitsky, O.B.Kaganova, V.V.Krevnevich, N.V.Kuzmina, A.P. Seiteshev, V. O. Slastonina, N.F.Talyzina, M.H.Titmy and others. The study of various aspects of professional orientation involved such scientists as: P. Candy, B. Holmes and others.

Methods. The logic of purposeful formation of professional orientation of future specialists in various industries is built in the following sequence: from mastering specific professional knowledge, skills and abilities to solve typical tasks in practice, studying existing technologies to a deep understanding of educational processes, the essence of progressive learning technologies and the prospects for their implementation, possession of cognitive skills productive character by attracting young people to various types of educational and professional activities.

Thus, the content and structure of classes should be built in accordance with the main components of educational and cognitive activity as a person's trait: create conditions for the formation of a system of cognitive skills and skills for self-improvement of their training; form a positive student's motivation by applying teaching methods; strive to ensure that every young person feels the success and pleasure of learning; to provide conditions for the development of friendly relations, favorable psychological microclimate in the team (Holmes, 1981).

A systematic approach to the formation of professional education of future specialists will cover all areas of the pedagogical process: from the definition and awareness by subjects of pedagogical interaction of learning objectives, selection and structuring of content in accordance with the developed professional capabilities of students, the optimal use

of teaching methods in conditions of student psychologically favorable educational and cognitive activity of student's environment and testing the effectiveness of the developed pedagogical systems (*National Conversation...*).

Future specialists should freely reproduce their knowledge in a logical sequence and interconnection, demonstrate the ability to operate with technical terms, argue, explain, summarize facts, phenomena, processes, promptly and professionally solve educational problems. It is necessary to work on the growth of the level of professional competence of teachers, who form the professional orientation of future specialists.

They should possess the methods and means of forming the educational and cognitive activity of students, change the value attitude to their profession, and have the skills and abilities to organize the educational process.

Studying our and foreign approaches to the intensification of education in secondary and higher education allowed us to state that the pedagogical science and practice has gained considerable experience. And yet, the current state of training in secondary and higher educational institutions lags behind the development needs of the educational sector in our country. Low motivation to master students of a future specialty determines that their education and upbringing are insufficient. This creates conditions for the replenishment of educational institutions by incompetent, poorly trained specialists.

Results. It should be noted that the search for a systematic support for enhancing learning is relevant, where principles, factors, ways and conditions for the formation of the professional orientation of future specialists are combined in a dialectical relationship. It has been established that the activity of a person and her conscious purposeful activity are interconnected. As an important essential characteristic of a personality, it manifests itself in various spheres of activity – labor, socio-political, educational and cognitive, and is its qualitative characteristic (*Life long ...*).

In our opinion, the formation of the professional orientation of future specialists should be based on the implementation of general didactic principles and concretized by specific principles of activating training, which include: the problem principle; principle of pedagogical stimulation; principle of optimality; principle of orientation to future professional activities; principle of dynamism. Revealed and scientifically substantiated that the professional orientation of future teachers is implemented through the following main didactic ways: based on the innate need for information; using pedagogical incentives; through motive interest; on the basis of solving problems posed "externally"; in the creative solution of their own problems. It has been established that the reproductive activity of a student is formed, in general, through pedagogical stimulation of his activity. The realization of activity through a motive-interest can be both reproductive and productive – it all depends on the degree of formation of interest in learning the student. Formation of productive activity of students mainly takes place by solving problems posed "from the outside".

It is proved that the process of forming a professional orientation is complex, multidimensional and multifactorial. Its leading goal is the gradual formation of students' activity from reproductive, executive levels into productive, creative ones. The high level of development of professional activity is the end result of the implementation of a system of purposeful formation of the future professional orientation of a specialist, whose functioning is based on activity and holistic approaches. The main factors of activating learning have been identified, which include: students' cognitive abilities and skills; content of educational material; group team; teacher's pedagogical skills; teaching methods (Candy, 1991).

Conclusion. The process of forming a professional orientation is determined by the students' personal interest, the level of their cognitive motivation, is a dynamic property of an individual, the process of formation of which can be controlled by purposefully organizing the educational process.

Thus, it is necessary for professional orientation to fulfill several functions at once: to bind personal and professionally significant personal characteristics; acted simultaneously as a motive and regulator of professional actions; guided the pleasure of leading needs and interests of the individual.

References

- Candy, P. (1991). Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice. *Collections of Scientific Papers* (p. 13). San Francisco: Jossey Bas.
- Holmes, B. (1981). *Comparative education: some considerations of method*: collections of Scientific Papers, George Alien and Unwin.
- Life long learning program. Good guidance*. Retrieved from www.ledu.info <http://www.goodguidance.eu/>.
- Nagorny, B. G. (2005). *Studentship and Participation: collections of Scientific Papers*. Kyiv: Aristey.
- National Conversation about Personalised Learning*. Retrieved from <http://www.standards.dfes.gov.uk/ts/>.

ПОНОМАРЕНКО О.

Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ У МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Добре спланована і організована професійна орієнтація майбутніх фахівців у навчальному процесі набуває все більшого значення щодо професійного становлення молоді, а процес підготовки кваліфікованих фахівців є однією з головних проблем на сьогоднішній день.

Кожна людина протягом свого професійного становлення постійно має приймати виважені рішення. Проблема вибору професійної діяльності не легка справа, тому що часто добробут людини, її емоціональне задоволення залежить саме від правильного вибору професії. Вибір професії визначає успіх професійного та життєвого шляху.

Протягом навчання під впливом педагогічних дисциплін, участі в суспільному житті молодь розвивається і формує свою професійну орієнтацію. Професійна орієнтація особистості виражає позитивне ставлення до професії, схильність і інтерес до неї, прагнення підвищити свою підготовку, задовольнити матеріальні і духовні потреби, зайнятися роботою в галузі своєї вподобаної професії. Професійна орієнтація передбачає розуміння і внутрішнє

сприйняття цілей і завдань професійної діяльності, інтересів, включаючи ідеали, погляди, переконання. Всі ці особливості і складові професійної орієнтації служать індикаторами її рівня розвитку і професійного становлення молоді, що характеризується стійкістю (нестабільністю), переважанням соціальних або особистих мотивів, з далекою або близькою перспективою. Формувати професійну орієнтацію у молоді – це означає зміцнити в них позитивне ставлення до майбутньої професії, розвинути інтерес, здібності до неї, прагнення до підвищення їх кваліфікації після закінчення навчання, постійне залучення до обраного виду професійної роботи, розвиток поглядів, переконань, розкриття престижу професії в очах майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійна орієнтація; педагогічні умови; структура; навчальний заклад; студент; особистість

Стаття надійшла до редакції 22.02.2019 р.

УДК 378.035.04:62]:34

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183246>

ВІКТОРІЯ ПРИЛИПКО

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ГУМАНІТАРНО-ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Проведено ретроспективний аналіз сучасного зарубіжного досвіду гуманітарно-правової підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей з урахуванням діючих вимог стандартів професійних кваліфікацій та визначенням переліком ключових професійних компетентностей. Встановлено (з орієнтацією на досвід Республіка Польща) залежність високої професійної компетентності інженерів від світоглядної (соціально-гуманітарної, нормативно-правової, управлінської) підготовки; доведено, що європейська модель ефективної сучасної освіти вимагає від фахівців інженерних спеціальностей зорієнтованості в цілому комплексі правових знань.

Ключові слова: майбутні інженери; зарубіжний досвід; правова компетентність; гуманітарно-правова підготовка; професійна правова культура інженера

Постановка проблеми. Актуальність обраної проблеми обумовлена процесами становлення незалежної правової держави та побудови України як демократичного цивілізованого суспільства, що викликало значні зміни в суспільній правосвідомості, необхідність підвищення ролі кожної людини, значущості її особистісних, професійних якостей у реалізації цих перетворень. Особливо це стосується формування правової компетентності бакалаврів інженерних спеціальностей у процесі фахової підготовки, що передбачає врахування низки принципово важливих обставин: великого значення набуває погляд на правову компетентність з позиції соціально-правового замовлення суспільства; виникає значна кількість питань, пов'язаних із захистом і реалізацією прав, у тому числі й права інтелектуальної власності, адже інформаційно-правові послуги користуються все більшим попитом серед різних груп населення.

Аналіз наукових джерел з питань формування правової компетентності фахівців дозволив зробити висновок про інтерес до визначеної проблеми. Зокрема, М. Городиський, І. Дарманська, В. Одарій та ін. досліджують проблему підготовки майбутніх фахівців до правового забезпечення професійної діяльності; Я. Кічук, І. Романова розглядають формування правосвідомості як особистісно-професійної якості. Педагогічні проблеми формування правової культури аналізуються у працях В. Безбородого, В. Владимирової, І. Козубовської, А. Морозова, А. Саломаткіна; формування правової культури молоді є предметом досліджень Л. Твердохліб; правосвідомості учнів – Н. Ткачової; розвиткові правової культури і правосвідомості у сфері органів внутрішніх справ присвячені роботи В. Безбородого, С. Кунгожинова, А. Морозова, В. Темченко; проблемі формування правових знань у системі післядипломної освіти – В. Олійника, О. Панової, Н. Саприкіної та ін. Водночас, не зважаючи на теоретичну і практичну цінність цих праць, досі ще не приділялося належної уваги проблемам правової компетентності бакалаврів інженерних спеціальностей у процесі фахової підготовки. Питання змісту та особливостей формування правової компетентності цієї категорії фахівців на нинішньому етапі розвитку професійної освіти досліджені недостатньо, зокрема, на часі необхідним вважаємо дослідження зарубіжного досвіду гуманітарно-правової підготовки майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу. XXI століття ставить нові вимоги до вітчизняної вищої інженерної освіти, надає їй нові можливості, пов'язані з долученням України до Європейського простору, тому нині центральними в контексті цієї освіти стають завдання формування професійно й соціально зрілої особистості, готової до розв'язання різноманітних суспільних і професійних завдань, правосвідомої й відповідальної. Європейські країни, що вже пройшли чи проходять шлях перебудови системи вищої освіти згідно з потребами нового часу, також перебувають у стані пошуку методологічних та технологічних модернізацій системи підготовки інженерних кадрів, розбудови й оновлення двох основних її складників – професійного та гуманітарно-світоглядного, перший із яких реалізується в ході практично-технічної підготовки, другий у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (до яких належать і правознавчі), відповідної культурно-просвітницької та виховної роботи (Войдило, 2017; Кислова, 2019; Пальчук, 2011; Савина, 2010).

У сучасному світі професійна група фахівців з інженерних знань, що стабільно розвивається, є чинником соціально-економічного розвитку будь-якої держави. Технократичний стиль життя вимагає від передових країн світу планування все більш масштабної підготовки інженерних кадрів, адже національні системи професійної освіти не можуть повною мірою задовольнити ринок інтелектуальної праці як у кількісному, так і в якісному відношенні (Коваленко, 2003; Лещенко, 2010; Пономарьов, 2004).

Закони України «Про освіту» і «Про професійно-технічну освіту» акцентують на формуванні високорозвиненої, творчої особистості в процесі підготовки інженерів; у них підкреслено, що інженерна освіта має враховувати перспективи як удосконалення виробництва, так і інтеграції України в Європейське співтовариство (*Закон України «Про освіту»*, 2019; *Закон України «Про професійно-технічну освіту»*, 2018). Чинниками, що визначають якість процесу професійної підготовки у вищому навчальному закладі, є сформовані професійні знання, вміння і навички студентів. Сучасні бакалаври, на думку провідних учених (Л. Влодарська-Зола, І. Зязюн, О. Коваленко, В. Кремень, О. Романовський, В. Свистун, В. Ягупов та ін.), мусять мати фундаментальну підготовку, засновану на новітніх наукових досягненнях, сучасних інформаційних технологіях, володіти навичками проектування й самостійної дослідницької роботи, бути обізнаними в правових аспектах фаху та обраної спеціалізації. Галузям виробництва України нині особливо потрібні інженери у сфері розробки та реалізації високих технологій, які поєднують проектну й підприємницьку діяльність, здатні організовувати високоефективні виробничі структури, забезпечити реалізацію правових основ створюваної інтелектуальної власності, можуть проектувати нові матеріальні цінності та забезпечувати їх перетворення в товар. Складність підготовки таких спеціалістів полягає в необхідності поєднання глибокого освоєння фундаментальних знань із докладним вивченням інженерної та підприємницької справи з глибокою загальною правовою і професійною культурою.

Останнім часом функціями інженера в Європі передбачено, що він повинен мати не тільки відмінні професійні знання, проектно-конструкторські та винахідницькі навички, а й має вміти їх застосовувати, приймати рішення, організовувати роботу підлеглих та мусить добре знати правові основи своєї спеціальності. У більшості західних країн вимоги роботодавців до фахівців інженерних спеціальностей систематизовані за допомогою стандартів, що узгоджують професійну кваліфікацію працівників з рівнем їхньої освіти. В Україні такий стандарт під назвою «Національна рамка кваліфікацій» розробляється та постійно вдосконалюється, у його створенні беруть активну участь окремі промислові компанії. Однак все ж не варто забувати про те, що ВЗО готують особистостей, а не механізми для ринку праці; водночас роботодавці зауважують: особистість, не здатна знайти собі гідне робоче місце, навряд чи зможе залишатися повноцінною особистістю (Горбильова, 2013, с. 84).

Обсяги і зміст підготовки інженерних кадрів нині ґрунтуються на відповідному розумінні самого поняття «інженер» та змісту цього поняття за тих чи інших історичних умов. Аналіз літератури показав, що в традиційному розумінні поняття «інженер» – це особа, яка створює проекти майбутніх технічних систем або процесів, їх експлуатації, ремонту, ліквідації, модернізації відповідно до бажання замовника (замовником може бути організація, фізична особа, суспільство загалом і сам інженер). Що ж до інженерії, то багато дослідників вважають, що це діяльність, пов'язана із застосуванням наукових знань з метою створення штучних технічних об'єктів і матеріальних цінностей. Інженер асоціюється, насамперед, із технікою, машинами та технічними засобами; але таке розуміння сутності інженерної діяльності змінювалося зі змінами суспільного виробництва, соціальної практики, а також науки і техніки. Поступово до інженерної діяльності стали відносити не тільки інформацію про технічні засоби та об'єкти, але й знання, пов'язані з економікою та організацією інших процесів і систем, що передбачає обов'язкове усвідомлення відповідних правових основ (Пономарьов, 2004).

У ході аналізу комплексу джерел з проблеми нами виокремлено відмінності професійної підготовки майбутніх інженерів у Польщі за моделями структурно-логічних схем бакалаврських і магістерських програм. У вимогах щодо підготовки сучасних інженерів, які називають євростандартом, відображено набір якостей і властивостей (дістали назву «ключові кваліфікації»), яким надається особливе значення при підготовці інженерів у країнах Європейського співтовариства. Серед основних названо такі: комунікативність, відповідальність, рефлексія, здатність до співробітництва, професійна самостійність, схильність до саморозвитку, ініціативність, наднормативна професійна активність тощо (Ігнатюк, 2010, с. 14), причому правова культура входить до складу всіх ключових кваліфікацій як базова основа.

Розробка системи підходів до формування компетентностей професіонала з інженерного фаху, які дозволили б отримати особистість, що буде знаходитись у гармонії із собою та навколишнім середовищем і стане спроможною ефективно вирішувати професійні завдання, адекватна динамічним умовам інженерної праці. Серед таких компетентностей визначають: методологічну, технологічну, нормативно-правову, креативну, комунікативну, проектувальну, управлінську, науково-дослідну; їх формування забезпечується відповідними навчальними дисциплінами (Коваленко, 2013, с. 104), серед яких правознавчі займають чільне місце. Водночас реалізація таких підходів у інженерних ВЗО, порівняно з іншими, є складним науково-методичним завданням, оскільки інженерну освіту, яка забезпечує кадрами реальний сектор економіки, вчені вважають найбільш наукоємною з усіх галузей освіти, тому що досліджувані предмети складні для засвоєння, а по-друге, сучасний темп відновлення знань є найвидшим саме в техніці й технологіях (Кислова, 2013, с. 38).

На думку українських і зарубіжних дослідників проблеми, практика освітньої діяльності доводить, що базовою основою інженерної професійної підготовки інженерів мають стати не стільки навчальні дисципліни, скільки способи й форми організації навчальної діяльності. Основні зусилля у сфері освіти мають бути спрямовані: на забезпечення високого рівня методологічної культури (методи пізнавальної, професійної та комунікативної діяльності); на володіння творчими методами пізнання й діяльності; на широке впровадження в освіту багатокритеріальної постановки та розв'язання інноваційних проблем; на пошук множини рішень і вибір оптимального з них для задоволення потреб замовника (Войдило, 2017; Коваленко, 2003, с. 47). Традиційно загальний зміст інженерної освіти поділяють на два складники: техніко-технологічний, що формує професійні

компетентності інженерів за принципом «фундаментальні науки – технічні науки», та соціально-гуманітарний, який розвиває світогляд майбутнього інженера як члена суспільства, надаючи йому соціологічні, правові, психологічні й інші знання. Але правові знання, які отримує майбутній інженер під час реалізації змісту окремих дисциплін, часто вважають не обов'язковими для інженерної діяльності, надаючи їм статусу загальноосвітніх.

Проте аналіз вимог до посадових інструкцій інженерів (вміти практично використовувати набуті знання в умовах промислового виробництва; вміти виконувати такі розумові дії, як аналіз, синтез, порівняння, систематизація, прогнозування тощо; мати уміння та навички самостійної роботи з фаховою літературою, у тому числі іноземною і правовою, з метою здійснення патентного пошуку та пошуку інформації про нові розробки для модернізації виробництва; вміти вчитися впродовж усього життя з метою підвищення своєї кваліфікації) свідчить про повне врахування у циклах природничо-наукових і технічних дисциплін діючих ОПП вимог до особистісних якостей (самостійність, відповідальність, організованість, цілеспрямованість, здатність організувати своє життя відповідно до соціально-значущих уявлень про громадянське суспільство, правову культуру, спілкуватися в усній та письмовій формах на рідній та іноземній мові), які практично реалізуються у циклі гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. Вимоги тих же інструкцій (бути здатним співпрацювати, правосвідомо керувати людьми та підкорятися, знаходити рішення соціальних професійних завдань тощо) і їхні правові й правознавчі підстави в ОПП практично не враховуються (Кузьміченко, 2010, с. 170).

Варто зазначити, що значної уваги в системі професійної підготовки інженерів у зарубіжних університетах надається індивідуалізації й самостійній роботі (Galton M., Gough H.), а також реалізації діяльнісного підходу у навчанні (Culen, 2000). У багатьох західних університетах сьогодні приділяється увага ефективній організації індивідуальної самостійної роботи студентів (Altshuller G., Averill J., Barron F., Fliegler L. й ін.), при якій ураховуються їхні індивідуально-творчі особливості, здійснюється цілеспрямована робота з особистісного розвитку (Bogowska, 2004; Combs, 1981; Руґка-Gutowska E., 2010). Розуміння студентом своїх можливостей розглядають через формування в нього вмінь використовувати їх у майбутній професійній діяльності, належно сформовану правову компетентність у єдності нормативного і загальноправового аспектів.

Однією із сучасних концепцій, яка може бути покладеною в основу філософії підготовки інженерів, є концепція формування гуманітарно-технічної та управлінської еліти (Войдило, 2017). Зміст цього поняття, його спрямованість відображають орієнтацію на підготовку не певного вузького елітарного прошарку випускників, а прагнення прирівняти всю професійну спільноту до еліти. На переконання вчених, саме висока професійна компетентність інженерів у поєднанні з їхньою належною світоглядною й соціально-гуманітарною, насамперед правовою та управлінською, підготовкою з прищепленням їм високої духовності та морально-етичних переконань здатні забезпечити відповідність фахівців сучасним суспільним вимогам (Пономарьов, 2004; Сержошникова, 2010). Так, при розробці стандартів професійних кваліфікацій у Республіці Польщі в контексті процесів євроінтеграції вважали, що Польські Стандарти Професійних Кваліфікацій (PSKZ) мають забезпечити: можливість порівняння професійних кваліфікацій, отриманих у Польщі та країнах Євросоюзу; визнання польських свідоцтв та дипломів (сертифікатів) за кордоном; розповсюдження і впровадження в Польщі норм якості ISO 9000 (Сисова, 2007, с. 24). У цій країні освіту у вищих технічних навчальних закладах організують тоді, коли існує необхідність такого роду (наприклад, потреби ринку праці або задоволення потреб студентів стосовно здобуття додаткових кваліфікацій), а також відповідні кадрові та організаційно-мегодичні умови, необхідні для цього роду діяльності.

Головне місце у змісті європейської інженерної підготовки належить розв'язанню сучасних проблем цивілізації та прагненню відмовитися від енциклопедичної освіти на користь інтерактивного й міждисциплінарного навчання. Модуль «Європейська освіта» зорієнтовано на прискорення й посилення інтеграційних процесів згідно з Маастрихтським Договором, який передбачає побудову єдиного загальноєвропейського освітнього простору й укріплення європейського виміру в освіті, вивчення мов країн-членів ЄС, обмін студентами й викладачами, взаємне визнання дипломів та уніфікацію термінів навчання у вищій школі (Савина, 2010, с. 96). Перед цим модулем поставлено завдання – зберегти універсальні цінності, характерні для демократичних держав: дотримання прав людини, формування громадянських якостей особистості, почуття національної ідентичності, розуміння ролі власного народу в розвитку загальноєвропейської культури, прихильність до загальнолюдських цінностей. Проте компоненти міжпредметного модуля звернені до навчального закладу як до цілого, а не до викладача конкретної навчальної дисципліни, відповідальність за їх реалізацію несе вся спільнота викладачів. Для реалізації цього модуля стан підготовки викладацького персоналу і ступінь його ангажованості у загальноєвропейську проблематику відіграє ключову роль (Пальчук, 2011, с. 109).

Аналіз комплексу джерел з проблеми свідчить: сучасні завдання інженерної освіти тісно пов'язані з основними тенденціями цивілізаційного розвитку, з глобалізацією, культурними й соціальними трансформаціями, становленням інформаційного суспільства. Масові комунікації і глобальне інформаційне спілкування змінили форми, способи, образ життя сучасної людини, її соціокультурні контакти, частоту взаємодій між людьми, цивілізаціями, континентами; суспільство й особистість стали більш мобільними, індивід отримав можливість актуалізації різних життєвих проєктів і потенціалів. Дослідники виділяють основні напрями професійно спрямованої інтеграції гуманітарно-правових знань студентів у технічних ЗВО:

- показ внеску галузі у розвиток людської культури (будівництво і архітектура, залізничні шляхи сполучення, інформаційні технології та ін.) (Edukacja wobec gunku pracy: realia-mozliwosci-perspektywy, 2003, с. 9);
- вивчення прикладних розділів гуманітарних дисциплін (інженерна психологія, галузі права, професійне спілкування, виробнича педагогіка, елементи андрагогіки тощо) (Miles, 2010, с. 14-19);
- інформація про суміжні проблеми та професійну діяльність загалом (Kiyashchenko, 2009, с. 413);
- сприяння формуванню національної свідомості (показ внеску вітчизняних вчених та інженерів у відповідну галузь виробництва чи скарбницю людської культури) (Gure, с. 294-319).

Отже, гуманітарно-правові знання зазначених вище напрямів є важливими компонентами не лише формування особистості, але й спілкування з іншими людьми, так само як і для безпосередньої професійної діяльності (Вознюк, 2006, с. 94-95).

Дослідники проблеми підкреслюють: аналіз фахового складника професійної підготовки майбутніх інженерів у ЗВО вказує на наявність низки питань:

– розбіжність між обсягом необхідної інформації правового змісту та часом, відведеним на її засвоєння (пов'язано із застосуванням нових інформаційних технологій, прискореним впровадженням науки у виробництво, появою зарубіжної техніки на українському ринку тощо);

– поява нового устаткування та сучасних технологій не дає змоги вилучити з навчальних курсів інформацію про вітчизняне обладнання, оскільки воно продовжує використовуватися в сучасному виробництві, внаслідок чого відбувається постійне збільшення обсягів навчального матеріалу, а час на його вивчення – зменшується, тому економія часу відбувається за рахунок гуманітарних і правознавчих дисциплін;

– суперечність між низьким рівнем загальноосвітньої підготовки абітурієнтів і вимогами до фахівця на сучасному ринку праці, яка зумовлена тим, що в середній школі досі переважають репродуктивні методи навчання, котрі не розвивають творчий потенціал учня (Гельфанова, 2009, с. 133).

Тому особливого значення сьогодні набуває впровадження аспектів управлінсько-правової підготовки фахівців, розвиток їхньої загальної та професійної культури, а також розробка і реалізація дієвої системи виховної правознавчої роботи (Пономарьов, 2004, с. 50).

Відповідно до європейської моделі ефективної сучасної освіти одержання високого рівня професійної підготовки сприяє розвитку особистісних якостей майбутніх інженерів. Якість навчання значною мірою залежить від того, наскільки мотиваційна сфера студентів підкріплює сам освітній процес. Життєвий успіх вимірюється не тільки високим рівнем прибутків, але й визнанням, повагою з боку оточуючих, високим статусом у суспільстві, внутрішньою переконаністю в реалізації свого власного творчого потенціалу. До цього додається необхідність створення гнучких систем навчання, що активно реагують на зміни у виробничій, науковій і соціальній сферах (Ігнатюк, 2010, с. 11). Правовий складник у системі підготовки інженерних кадрів нині має розглядатися як один із визначальних, оскільки сучасні інженери беруть участь у створенні не тільки технічних, але й організаційних, економічних, екологічних і навіть соціальних систем та інженерна діяльність усе більше набуває характеру соціально-інженерної й вимагає звернення до цілого комплексу соціальних, гуманітарних, інтелектуально-правових, екологічних знань. Соціально-технологічний аспект професійної підготовки акцентує увагу на людській діяльності, її соціальних і психологічних аспектах, зумовлює подолання вузької спеціалізації інженерної освіти й технократичних настанов, передбачає неперервний розвиток правової компетентності інженера. Автори вітчизняних і зарубіжних досліджень питань гуманітарної підготовки інженерних кадрів сходяться до необхідності суттєвого перегляду методів і засобів подання гуманітарно-правових знань у ЗВО, побудови єдиного, логічно послідовного плану цього аспекту підготовки (Лещенко, 2010).

Висновок. Нині світ усе більше схиляється до думки, що людські можливості гідно зустрінати майбутнє й успішно справитися з новими проблемами значною мірою залежать від спрямованості інженерно-технічної думки, яка буде визначатися потужністю національних систем освіти загалом та інженерно-технічної освіти зокрема, від якої чекають розв'язання складних практичних завдань, що потребують глибоких гуманітарно-правових і професійно зорієнтованих спеціальних юридичних знань. Тому існує необхідність спеціального дослідження процесу формування правової компетентності майбутніх інженерів, визначення її змісту, чинників, динаміки, а також вирішення тих аспектів формування правової компетентності, які поки що залишилися без уваги дослідників: сутності правової компетентності як обов'язкового компонента професійної компетентності бакалаврів інженерних спеціальностей; особливостей та специфіки формування правової компетентності працівників цієї групи; виокремленні педагогічних умов і побудові технології формування їхньої правової компетентності.

Список використаних джерел

- Бобіна, О. (2006). Теорія та практика гуманітаризації вищої технічної освіти: новий етап і нові проблеми. *Вища освіта України*, 2, 45-47.
- Войдило, Ян. (2017). Особливості гуманітарно-світоглядної підготовки інженерних кадрів (Україно-Польський досвід). (Дис. канд. філос. наук). Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Вознюк, О. М. (2006). Особливості вивчення гуманітарних дисциплін у технічних університетах. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 1, 93-95.
- Гельфанова, Д. (2009). Особливості фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*, 3, 131-135.
- Закон України «Про освіту»*. (2019). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>.
- Закон України «Про професійно-технічну освіту»*. (2018). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр/ed20180725>.
- Ігнатюк, О. А. (2010). Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Харків.
- Кислова, М. (2013). Проблеми компетентнісного підходу в інженерній освіті. В кн. Т. О. Дороніна (Ред.), *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць (Вип. 38, с. 38-41). Кривий Ріг.
- Коваленко, Е. Э. (2003). Методика професійного навчання. Харків: Штрих.

- Коваленко, О. Е. (2013). Підготовка інженерів-педагогів магістерських програм – якою їй бути? *Теорія і практика управління соціальними системами*, 1, 99-105.
- Кузьміченко, І. (2010). Формування змісту інженерної освіти: ретроспективний аналіз. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 5, 164-172.
- Лещенко, О. П. (2010). Формування загальної культури інженерних кадрів у процесі гуманітарної підготовки студентів технічних ВНЗ. *Образовательный процесс: взгляд изнутри: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф.*, (29-30 ноября 2010 года). Взято с www.confcontact.com/20102911/3_lesh.htm.
- Пальчук, М. (2011). Модель професійної освіти і навчання у Польщі. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2, 101-111.
- Пономарьов, О. С. (2004). Логіка формування гуманітарно-технічної еліти в системі нової філософії інженерної освіти. *Наукові праці Миколаївського держ. ун-ту ім. П. Могили. Сер.: Педагогічні науки*, 36, 23, 40-51.
- Савина, А. К. (2010). Польша: международная тематика в содержании общего образования. *Педагогіка*, 2, 94-99.
- Серьожникова, Р. К. (2010). Аналіз тенденцій професійно-гуманітарної підготовки майбутнього інженера у зарубіжному досвіді. *Наукові праці Донецького нац. техн. ун-ту. Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія*, 8, 116-123.
- Сисоева, С. О. (2007). Реалізація стандартів професійних кваліфікацій: досвід Республіки Польща. *Наукові праці МДГУ ім. П. Могили. Педагогічні науки*, 75, 62, 22-26.
- Borowska, A. (2004). *Kształcenie dla przyszłości*. Warszawa: Zak.
- Combs, A. (1981). *Humanistic education: Too tender for a tough world?* Kappan: Phi Delta.
- Kiyashchenko, N. I. (2009). *Sposoby i środki edukacji estetycznej*. Warszawa.
- Culen, G. R., & Volk, T. L. (2000). Effects of an extended case study on environmental behavior and associated variables in seventh- and eighthgrade students. *Journal of Environmental Education*, 31, 9-15.
- Gure, L. Pojęciowe podstawy komponentu metodologicznej szkolenia wielopoziomowego inżynierów. Retrieved from http://aeer.ru/files/IO/m3/art_7.pdf. 4-142.
- Miles, L. (2010). *Liberal Arts in an Age of Technology*.
- Pyłka-Gutowska, E., & Tuszyńska, L. (2010). Zastosowanie nowatorskich metod nauczania i uczenia się w edukacji środowiskowej służących rozwiązywaniu problemów ekologicznych. *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy* (pp. 223-232). Warszawa: Wydział Biologii UW.

References

- Bobina, O. (2006). Teoriia ta praktyka humanitaryzatsii vyshchoi tekhnichnoi osvity: novyi etap i novi problemy [The theory and practice of humanitarian education of higher technical education: a new stage and new problems]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education in Ukraine]*, 2, 45-47 [in Ukrainian].
- Borowska, A. (2004). *Kształcenie dla przyszłości*. Warszawa: Zak.
- Combs, A. (1981). *Humanistic education: Too tender for a tough world?* Kappan: Phi Delta.
- Culen, G. R., & Volk, T. L. (2000). Effects of an extended case study on environmental behavior and associated variables in seventh- and eighthgrade students. *Journal of Environmental Education*, 31, 9-15.
- Gure, L. Pojęciowe podstawy komponentu metodologicznej szkolenia wielopoziomowego inżynierów. Retrieved from http://aeer.ru/files/IO/m3/art_7.pdf. 4-142.
- Helfanova, D. (2009). Osoblyvosti fakhovoi pidhotovky maibutnykh inzheneriv-pedahohiv [Features of professional training of future engineers-teachers]. *Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatiuka. Ser. Pedahohika [Scientific notes of TNPU them. V. Hnatiuk. Avg. Pedagogy]*, 3, 131-135 [in Ukrainian].
- Ihnatiuk, O. A. (2010). *Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky maibutnoho inzhenera do profesiinoho samovdoskonalennia v umovakh tekhnichnoho universytetu [Theoretical and methodological principles of preparation of the future engineer for professional self-improvement in the conditions of a technical university]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
- Kyslova, M. (2013). Problemy kompetentnisnoho pidkhodu v inzhenerinii osvity [Problems of competence approach in engineering education]. In T. O. Doronina (Ed.), *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly [Pedagogy of higher and secondary schools]: zb. nauk. prats* (Is. 38, pp. 38-41). Kryvyi Rih [in Ukrainian].
- Kovalenko, E. Э. (2003). *Metodyka professionalnoho obuchennia [Methodica of professional training]*. Kharkov: Shtrykh [in Russian].
- Kovalenko, O. E. (2013). Pidhotovka inzheneriv-pedahohiv mahisterskykh prohram – yakoiu yii buty? [Training of engineers-teachers of master's programs - what should it be?]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami [The theory and practice of social systems management]*, 1, 99-105 [in Ukrainian].
- Kuzmichenko, I. (2010). Formuvannia zmistu inzhenernoi osvity: retrospektyvnyi analiz [Formation of the contents of engineering education: a retrospective analysis]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinnoi osvity [Pedagogy and psychology of vocational education]*, 5, 164-172 [in Ukrainian].
- Kiyashchenko, N. I. (2009). *Sposoby i środki edukacji estetycznej*. Warszawa.
- Leshchenko, O. P. (2010). Formuvannia zahalnoi kultury inzhenernykh kadriv u protsesi humanitarnoi pidhotovky studentiv tekhnichnykh VNZ [Formation of the general culture of engineer personnel in the process of humanitarian training of students

of technical universities]. *Obrazovatelnyi protsess: vzgliad iznutri [The educational process: an inside look]: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., (29-30 noiabria 2010 goda)*. Retrieved from www.confcontact.com/20102911/3_lesh.htm [in Ukrainian].

Miles, L. (2010). *Liberal Arts in an Age of Technology*.

Palchuk, M. (2011). Model profesiinoi osvity i navchannia u Polshchi [Model of vocational education and training in Poland]. *Porivnialna profesiina pedahohika [Comparative professional pedagogy]*, 2, 101-111 [in Ukrainian].

Ponomarov, O. S. (2004). Lohika formuvannia humanitarno-tekhnichnoi elity v systemi novoi filosofii inzhenernoi osvity [The logic of the formation of the humanitarian and technical elite in the system of a new philosophy of engineering education]. *Naukovi pratsi Mykolaivskoho derzh. hum. un-tu im. P. Mohyly. Ser.: Pedahohichni nauky [Scientific works of the Nikolaev state. rubber. to P. Graves. Ser.: Pedagogical Sciences]*, 36, 23, 40-51 [in Ukrainian].

Pyłka-Gutowska, E., & Tuszyńska, L. (2010). Zastosowanie nowatorskich metod nauczania i uczenia się w edukacji środowiskowej służących rozwiązywaniu problemów ekologicznych. *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy* (pp. 223-232). Warszawa: Wydział Biologii UW.

Savyna, A. K. (2010). Polsha: mezhhdunarodnaia tematyka v sodержany obshcheho obrazovaniya [Poland: International topics in general education]. *Pedahohyka [Pedagogy]*, 2, 94-99 [in Ukrainian].

Serzhnykova, R. K. (2010). Analiz tendentsii profesiino-humanitarnoi pidhotovky maibutnoho inzhenera u zarubizhnomu dosvidi [Analysis of tendencies of professional humanitarian training of the future engineer in foreign experience]. *Naukovi pratsi Donetskoho nats. tekhn. un-tu. Ser.: Pedahohika, psykholohiia i sotsiolohiia [Scientific works of Donetsk Nat. tech. un-tu. Ser.: Pedagogy, Psychology and Sociology]*, 8, 116-123 [in Ukrainian].

Sysoieva, S. O. (2007). Realizatsiia standartiv profesiinykh kvalifikatsii: dosvid Respubliki Polshcha [Realization of standards of professional qualifications: experience of the Republic of Poland]. *Naukovi pratsi MDHU im. P. Mohyly. Pedahohichni nauky [Scientific works of Moscow State University. P. Graves. Pedagogical Sciences]*, 75, 62, 22-26 [in Ukrainian].

Voidylo, Yan. (2017). *Osoblyvosti humanitarno-svitohliadnoi pidhotovky inzhenernykh kadriv (Ukraino-Polskyi dosvid) [Features of humanitarian and ideological training of engineers (Ukrainian-Polish experience)]*. (D diss.). Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].

Vozniuk, O. M. (2006). Osoblyvosti vyvchennia humanitarnykh dystsyplyn u tekhnichnykh universytetakh [Features of studying humanitarian disciplines in technical universities]. *Visnyk NTUU «KPI». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika [Bulletin of NTUU "KPI". Philosophy. Psychology]*, 1, 93-95 [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"]. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy "Pro profesiino-tekhnichnu osvitu" [Law of Ukraine "On Vocational Education"]. (2018). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-vr/ed20180725> [in Ukrainian].

PRILIPKO V.

Kremenchug Mykhaylo Ostrogradsky National University

EUROPEAN EXPERIENCE OF HUMANITARIAN AND LEGAL PREPARATION FOR FUTURE ENGINEERS

In the article a retrospective analysis of modern foreign experience of humanitarian training of future specialists of engineering specialties is taken into account taking into account the current requirements of standards of professional qualifications and a definite list of key professional competencies. Established (orienting to the experience of the Republic of Poland) the dependence of high professional competence of engineers on world-view (socio-humanitarian, normative-legal, managerial) training; it is proved that the European model of effective modern education requires specialists of engineering secrets of orientation in the whole complex of legal knowledge.

It has been found that the world is increasingly inclined to think that the human potential to face the future worthily and successfully deal with new problems depends to a large extent on the orientation of engineering and technical thought, which will be determined by the capacity of national education systems in general and engineering education, in particular, from which is expected to solve complex practical problems that require profound humanitarian and professional-oriented special legal knowledge. Therefore, there is a need for a special study of the process of forming the legal competence of future engineers, defining its content, factors, dynamics, as well as solving those aspects of the formation of legal competence, which are still left without the attention of researchers: the essence of legal competence as a compulsory component of professional competence of bachelors of engineering specialties ; features and specifics of forming the legal competence of the employees of this group; the identification of pedagogical conditions and the construction of a technology for the formation of their legal competence.

Keywords: *future engineers; foreign experience; legal competence; humanitarian training; professional legal culture of engineer*

Стаття надійшла до редакції 18.0.2019 р.

УДК 37.016.091.313:5

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183249>

ЛІНА РИБАЛКО

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

МАРИНА ДЯЧЕНКО-БОГУН

ORCID ID 0000-0002-1209-2120

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ІНТЕГРАТИВНА РОЛЬ ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНОГО ПІДХОДУ В ПРИРОДОЗНАВСТВІ

У статті розкрито сутність і зміст еколого-еволюційного підходу у природознавстві. Схарактеризовано ідею еволюції та екологічного реалізму як концепти еколого-еволюційного підходу. Науково обґрунтовано інтегративну роль еколого-еволюційного підходу у природознавстві та пояснено його значення у формуванні цілісних знань про природу в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Візуалізовано у вигляді таблиці та пояснено інтеграцію опорних природничо-наукових понять на основі еколого-еволюційного підходу.

Ключові слова: еколого-еволюційний підхід; ідея еволюції; ідея розвитку; ідея екологічного реалізму; інтеграція, інтегративна роль; природознавство

Постановка проблеми. Зміна методологічних парадигм вивчення предметів природничого циклу у загальноосвітніх навчальних закладах, викликана суспільними потребами, породжує необхідність формування цілісних знань в учнів про природу, які були б особистісно значимими для них і орієнтували стратегію їх поведінки в природі через призму екологічного виховання. Цілісність знань учнів забезпечується інтеграцією, яка передбачає об'єднання частин у ціле і підпорядкування цілому на основі внутрішніх міжсистемних зв'язків і взаємодій.

Ознакою цілісності знань учнів про природу є розуміння учнями основних природничо-наукових знань, законів та закономірностей, за допомогою яких пояснюються явища, властивості об'єктів природи, їхня взаємодія, як фундамент, на якому базується уявлення про взаємозв'язок об'єктів і процесів у природі. Обґрунтування елементів знань на основі спільних, єдиних для усіх частин, що становлять цілісність, положень (понять, законів та закономірностей) – необхідна умова розуміння учнем цілісності природи. Ніяке розуміння не відбувається інакше, як через введення незрозумілого предмета (нових знань) у цілісність, систему зрозумілих речей. Щоб зрозуміти щось, учень має приписати незрозумілому предмету, об'єкту чи явищу сутнісні властивості, відношення, у яких він упевнений, і на основі цих сутностей включити знання про об'єкт пізнання у свою цілісну систему знань про природу. Включення новозасвоєного знання у «цілісність» відбувається за допомогою тих сутностей, які виражені загальними законами, ідеями, принципами для усієї множини елементів знань, що становлять цілісність (Рибалко, 2014, с. 219).

Цілісність – це зв'язок між елементами системи знань. А зв'язки між елементами цілісної системи, як і зв'язки між компонентами, які зазнають розвитку – закономірні. Зв'язки, відношення і взаємодії між елементами цілісної системи мають об'єктивні ознаки. Тому інтеграція має спиратися на ті наукові положення, які відіграють роль закономірних зв'язків, правил.

Застосування еколого-еволюційний підхід до навчання природничих предметів, який передбачає формування цілісних знань про природу, природничо-наукову картину світу та екологічну культуру мислення в учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Еколого-еволюційний підхід пояснюємо як сучасний загальнонауковий напрям у методології пізнання природи та її об'єктів як цілісних систем із поясненням їх екологічних зв'язків, еволюції та прогнозуванням перспектив їх сталого розвитку. Його концептуальними ідеями виступають ідея еволюції (розвитку) і ідея екоцентризму, які й забезпечують інтеграцію природничо-наукових знань, а потому й формування в учнів цілісних знань про природу (Рибалко, 2014, с. 114).

Аналіз досліджень і публікацій. Існує чимало досліджень проблеми цілісності знань учнів та науково-методичних підходів до їх формування. Кожний науковець по-своєму трактує поняття «цілісність», але спільним у всіх поясненнях його сутності є наявність між елементами цілісності закономірних зв'язків та відношень. Так, Н.П. Депенчук пояснювала цілісність так: «Цілісність – це система, сукупність елементів, які знаходяться в певних зв'язках і відношеннях» (Депенчук, 1998, с. 276).

Інші вчені (В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз) стверджують, що цілісність знань про природу – це результат сутнісної інтеграції знань на основі закономірних наскрізних зв'язків.

При застосуванні еколого-еволюційного підходу роль наскрізних зв'язків виконують концептуальні ідеї (еволюції, або розвитку, та екоцентризму). Аналіз біологічної та філософської літератури показав, що принципу розвитку та ідеї екоцентризму присвячено чимало праць, в яких науковці обґрунтовують їх велику пояснювальну значимість у природознавстві та доводять інтегративні можливості.

Метою даної статті є обґрунтування інтегративної ролі концептуальних ідей і власне еколого-еволюційного підходу в сучасному природознавстві.

Виклад основного матеріалу. У ролі основи об'єднання природничо-наукових знань у цілісність, їх інтеграції виділяємо принципи еволюції (розвитку) та екоцентризму, як концептуальні ідеї еколого-еволюційного підходу, який застосовуємо до навчання природничих дисциплін.

Чимало науковців наголошували на великій пояснювальній та інтегративній ролі ідеї розвитку. Так, Е. Геккель у своїх працях зазначав, що ідея розвитку дала для сучасного природознавства те нове, що особливо значуще для неї. Перш за все, це об'єднання існуючих знань навколо єдиного концептуального стрижня – еволюційної теорії, яка інтегрує в собі ідеї розвитку. «Хоча дарвінізм, – як пише Геккель, – спирається на давно вже відомі загальні властивості організмів, проте організація знань про природу навколо єдиного концептуального центру формує якісно нові знання про фундаментальні властивості природи – її розвиток» (Геккель, 1876, с. 45). Цим була показана принципова можливість інтеграції знань про природу шляхом організації їх на основі єдиної для всіх природничих науки теорії еволюції. Інтеграція знань має об'єктивні онтологічні підстави, завдяки яким вона і можлива. Найперша з них – єдність природи, що також виділяється Е. Геккелем як одне з найважливіших наслідків застосування еволюційної теорії. Різноманітність живої природи у світлі цієї теорії постає в цілісності, в єдності живих організмів, обумовленої спільністю походження та еволюційним розвитком. Не випадково Е. Геккель приділяв велику увагу побудові філогенетичного дерева розвитку тварин і рослин (символічного виразу єдності живої природи), оцінюючи його як прорив у вирішенні актуальних проблем дарвінізму. Для Е. Геккеля ідея еволюції була не тільки конкретним науковим принципом, методом організації знань, провідною науковою теорією, а й основою світогляду. Протягом усієї своєї п'ятидесятирічної наукової діяльності Е. Геккель намагається створити з теорії розвитку «міцну наукову базу для світогляду людини» (Геккель, 1876, с. 19).

Саме «дарвінізму з його закономірностями, – як писав В.С. Крисаченко, – належить заслуга інтеграції пізнавальних можливостей екологічного та еволюційного підходів. Така інтеграція пізнавальних засобів виявилася можливою при широкому використанні відповідних знань і з'ясування на цій основі специфіки концептуальних підходів до пояснення відповідного матеріалу (Крисаченко, 1990, с. 81).

Період становлення ідеї екології та екоцентризму пов'язаний з науковою творчістю французького натураліста Ж.-Л. Бюффона. Природа для Бюффона – велична та цілісна, пронизана функціональними та генетичними (історичними) зв'язками. Бюффон висловлював прогресивні міркування про історичну мінливість тварин і рослин, виділяючи причини змінюваності видів. І. Шмальгаузен писав: «Ж.-Л. Бюффон розглядав органічний світ з еколого-еволюційних позицій» (Шмальгаузен, 1983, с. 15).

Запропонований Бюффоном підхід пізніше розвинув німецький натураліст О. Гумбольдт. У багатотомній праці «Космос» він розкрив принципи цілісного бачення природи у єдності його органічного та неорганічного компонентів, які функціонують за певними законами і правилами природи, як цілісного універсуму. Гумбольдт розвивав також думку про те, що царства рослин і тварин, так само як і людське суспільство, містять власну свою історію, еволюцію, якою керують змінні умови навколишнього середовища. Він намагався охопити цілісним поглядом явища еволюційного сходження від простих форм матерії до складних, від людини до космічних утворень (туманностей, планетних систем тощо), історію органічного світу та її зв'язок з геологічними, кліматичними та іншими змінами на Землі. Гумбольдт описав своєрідну «... метанауку, об'єктом дослідження якої вважав життя як космічний феномен, а дослідження закономірностей життя вважав повністю підпорядкованими цілісному баченню природи» (Сафонов, 1959, с. 119). Пізніше подібний підхід до цілісного розуміння природи блискуче реалізував В. І. Вернадський у своєму вченні про біосферу, попередниками якого справедливо вважати і Бюффона, і Гумбольдта.

Ретроспективний аналіз розвитку еволюційної ідеї в історії природознавства свідчить про те, що в основі еволюційних уявлень лежать ідеї єдності світу, загальності руху, існування єдиних фундаментальних законів світобудови, що охоплюють всю природу: неживу, живу, космос. Отже, еволюційні погляди представляють собою потужний напрям світоглядної та наукової думки людства.

Аналіз наукової літератури показує, що ідея еволюції вченими іноді трактується як принцип розвитку. Його широко застосовується при аналізі цілого ряду матеріальних систем як на макро-, так і мікрорівнях. Особливе значення він набуває при розгляді історичного розвитку природних систем, етапів розвитку об'єктивної реальності. По-новому при застосуванні принципу розвитку постають проблеми частини і цілого, структури та функцій, відносної рівноваги та мінливості, колообігу речовини, енергії та розвитку матеріальних систем, їх саморегуляції, змінюваності тощо

Принцип розвитку, як похідна ідеї еволюції, має важливе значення для аналізу природних і суспільних систем і явищ. Його застосовують вчені до дослідження походження та еволюції всіх без винятку природних систем. Так, науковець Є.А. Куражковська принцип розвитку застосовує у дослідженні цілісних матеріальних систем, складові елементи яких об'єднані закономірностями розвитку, а компоненти таких систем виявляються підпорядкованими тому чи іншому типу цілісності як її складові. Змінюючись, компоненти можуть під час розвитку системи не тільки ускладнюватися, а й спрощуватися, не тільки розвиватися, а й деградувати. Ці зміни вчений пояснює детермінованістю цілісності системи, загальним напрямом її розвитку. При цьому розвиток цілісної системи є найвищою мірою складності процесу з величезною кількістю зв'язків, які фіксуються як відношення даної системи до тих умов, які викликали її до життя і зберігають за собою роль середовища її існування. Кожна цілісна матеріальна система має внутрішні та зовнішні зв'язки. Однак, як зазначає Є.А. Куражковська, зовнішніми зв'язками, відношеннями не може бути вичерпана сутність розвитку системи. Тому від аналізу зовнішніх зв'язків цілісної системи слід перейти до з'ясування внутрішніх зв'язків, які складаються між частинами системи, її елементами. Ці зв'язки і розкривають внутрішні процеси, що визначають специфіку даної системи, її якісну своєрідність. Внутрішні та зовнішні зв'язки даної цілісної системи виступають джерелом її розвитку, визначаючи її сутність, яка виражається на основі закономірностей еволюційного розвитку, інтегруючи її складові між собою відповідно до умов середовища її існування (Куражковская, 1988, с. 115-116).

Аналіз праць геологів, істориків і мінералогів (Д. І. Гордєєва, М. В. Іванова, Є. А. Куражковської) засвідчує, що геологічна матеріальна система займає певне місце в історії розвитку природно-історичних систем. Як елементи

системи Земля літосфера, гідросфера, атмосфера, біосфера та ноосфера, пов'язані між собою зовнішніми закономірними зв'язками на основі еволюційного розвитку. Вони є продуктом планетної системи, виникаючи на її основі та виступаючи передумовою існування більш високоорганізованих за своєю організацією систем живої природи. Геологічна система має еволюційний характер, бо вона підпорядкована закономірностям розвитку. Вона, як частина цілісної системи планети Земля, володіє відносною самостійністю, має внутрішні умови свого розвитку та підлягає дії зовнішніх закономірностей еволюційного розвитку. Еволюція форм земної кори при цьому пов'язана з еволюцією її речового складу. М.В. Іванов писав: «Якщо головним напрямом еволюції речового складу земної кори вважати напрям від базальтів до гранітів, то його формування здійснюється у розвитку двох тектонічних процесів від океанічного типу земної кори до континентального і розширення океанів за рахунок материків» (Гордеев, 2004, с. 185).

Отже, немає жодного природного явища, процесу, які б не ілюстрували еволюцію природних систем, не підлягали б дії закономірностей розвитку. Останнє є підтвердженням того, що всі системи в природі є цілісними, яким властивий розвиток, спричинений зовнішніми та внутрішніми зв'язками. Зокрема, зовнішні зв'язки, як стверджує Д. І. Гордеев, «визначають якісну специфіку еволюційного процесу, специфіку його матеріальних носіїв, його тенденції та закономірності розвитку» (Гордеев, 2004, с. 43).

Застосовуючи ЕЕП до навчання природничих дисциплін, інтегруючими чинниками визначено закономірності розвитку: незворотності еволюції органічного світу (ЗНЕОС), історичного розвитку систем (ЗІРС); та екологічні закони: біогенної міграції атомів (ЗБМА) (В.І. Вернадського), закон єдності організм-середовище (ЗСОС), зворотного зв'язку взаємодії людина-біосфера (ЗЗВЛБ) та необоротності взаємодії людина-біосфера (НВЛБ), екологічні закони Б. Комонера, які втілюють концептуальні ідеї ЕЕП. Вони є тим систематизуючим чинником, який здатний об'єднати знання про природу, інтегрувати навчальний матеріал у цілісність, забезпечуючи закономірні наскрізні зв'язки між природничо-науковими знаннями.

Виділивши закони та закономірності, які втілюють ідеї еколого-еволюційного підходу і пояснюють процеси і явища природи, ми виявляємо онтодидактичний стрижень, навколо якого концентруються знання учня про дійсність, природу, об'єднуючись у цілісність, систему. Вивчення і пояснення процесів і явищ природи на основі виділених законів та закономірностей еколого-еволюційного змісту дає змогу логічно обґрунтувати розкриття зв'язків між природними системами різних рівнів організації, знаннями біологічними, географічними, фізичними та хімічними.

Формування цілісних знань учнів про природу доцільно починати із введення «випереджальних організаторів» знань, тобто найзагальніших, загальних природничо-наукових понять, опорних понять навчальної дисципліни (біології, географії, фізики, хімії) та закономірностей зв'язку між ними. Кожна природнича дисципліна має свої опорні поняття. Дослідження показали, що між опорними поняттями різних природничих дисциплін існує зв'язок на основі закономірностей розвитку та екологічних законів (див. табл. 1).

Крім опорних понять кожна дисципліна має свої основні поняття. Для того, щоб основні поняття виконували організуючу функцію і забезпечували передрозуміння цілісності природи, їх слід вивчати на початку вивчення природничих дисциплін. Тоді кожна наступна «порція» відомостей може бути введена як елемент до попередньо окресленої цілісності – системи знань про природу, виражену у своїй загальній, ще не розчленованій, специфічності. Оскільки цілісність, як зазначають філософи, має такі експлікати, як гармонійність, підлягання єдиним закономірностям, системність, пропонуємо об'єднання природничо-наукових знань у цілісність здійснювати за допомогою закономірностей розвитку та екологічних законів, яким підлягають усі елементи множини знань про природу.

Для реалізації впорядковуючого та пояснюючого потенціалу закономірностей розвитку та екологічних законів в організації цілісного засвоєння знань про природу пропонуємо дедуктивну систематизацію, при якій загальна за формою і глибока за змістом інформація (теорії, закони, закономірності) дозволяє одержати точні й різноманітні висновки, пояснити широке коло різноманітних фактів і явищ. До основних форм ущільнення знань, прийнятих у гносеології, належать закони, ідеї, які дають короткий опис величезної маси одиничних фактів, закономірності або сукупності взаємопов'язаних за змістом законів, та загальнонаукові поняття. Вони ж є акумуляторами знань. Закони і поняття взаємно доповнюють один одного в організації і систематизації знань. Наскрізний характер систематизації забезпечується шляхом послідовного використання у навчальній діяльності своєрідної матриці для переструктурування засвоєваних знань, установлення експліцитного виразу хронологічної впорядкованості процесів і явищ у природі. Так, під час вивчення знань про природу учні трансформують і ущільнюють обсяг навчальної інформації про природу згідно попередньо отриманих знань про закономірності розвитку природи, історію розвитку наукових знань тощо. Ця основа використовується як теоретично сконструйоване «сито», через яке просіюється вся засвоєвана інформація. Залишається найсуттєвіше, головне – з'ясовуються універсальні системотвірні й змістові взаємозв'язки і закономірності організації в цілісність знань про природу. Умовою досягнення цілісних (системних) знань учнів є відображення у змісті природничих предметів цілісності, де всі елементи наукових знань (факти, поняття, принципи і закони) об'єднані.

Інтеграція опорних природничонаукових понять на основі еколого-еволюційного підходу (7 клас)

Опорні поняття				Інтегруючі чинники
Біологічні	географічні	хімічні	фізичні	
Жива природа, рівні організації життя	Природні зони, природні комплекси, біосфера, кругообіг речовин у природі, Земля як планета, історичний розвиток Землі	Речовини, молекули, хімічні елементи, періодична система хімічних елементів	Взаємодія тіл, сили в живій природі	ЗНЕОС, ЗІРС, ЗБМА, ЗЄОС
Різноманітність систем живої природи (рослини, гриби, лишайники, бактерії)	Геохронологічна таблиця, природні зони, природні комплекси, географічна закономірність зональності та необоротності розвитку	Речовини, атоми, молекули, хімічні елементи	Взаємодія тіл, сили в природі, перетворення енергії, дифузія	ЗНЕОС, ЗЄОС
Будова рослини: Еволюція органів рослини	Географічна закономірність цілісності, необоротності розвитку, геохронологічна таблиця, історичний розвиток Землі	Речовини, молекули, хімічні елементи	Симетрія, взаємодія тіл, дифузія, перетворення енергії, сили в природі	ЗНЕОС, ЗІРС, ЗБМА,
Процеси життєдіяльності рослин.	Географічна закономірність кругообігу речовин у природі, ритмічності, геосистеми, материки та океани	Речовини, атоми, молекули, закон збереження маси речовини	Перетворення енергії, дифузія, агрегатні перетворення речовин, світлові явища	ЗНЕОС, ЗБМА, 1-й закон Б. Комонера «усе з усім пов'язане», ЗЄОС
Еволюція рослин	Геохронологічна таблиця, історичний розвиток Землі, геосистеми, географічна закономірність неперервності розвитку,	Періодична система хімічних елементів	Перетворення речовин та енергії, агрегатні перетворення речовин, світлові явища	ЗНЕОС, ЗІРС, ЗЄОС
Екологічні зв'язки рослин з довкіллям	Природні зони, природні комплекси, геосистеми, Земля як планета, проблема забруднення довкілля, кругообіг речовин у природі	Речовини, атоми, молекули, метали та неметали	Взаємодія тіл, перетворення енергії, сили в природі, світлові явища	ЗНЕОС, ЗІРС,, ЗЄОС, 1-й закон Б. Комонера «усе з усім пов'язане», ЗБМА
Середовища життя рослин, їх еволюція	Історичний розвиток Землі, геохронологічна таблиця, природні зони, природні комплекси, геосистеми, материки та океани, проблеми забруднення довкілля	Речовини	Взаємодія тіл, агрегатні перетворення речовин, сили в природі	ЗНЕОС, ЗІРС, ЗЄОС, 1-й закон Б. Комонера «усе з усім пов'язане»
Екосистема	Географічні закономірності кругообігу речовин і цілісності, материки та океани, природні зони, природні комплекси, геосистеми, Земля як планета, проблеми забруднення навколишнього середовища	Речовини, атоми, молекули, закон збереження маси речовини	Взаємодія тіл, перетворення енергії, агрегатні перетворення речовини, світлові явища, сили в природі	ЗІРС, ЗЄОС, ЗБМА, 1-й закон Б. Комонера «усе з усім пов'язане»
Охорона природи	Географічна закономірність цілісності, геохронологічна таблиця, материки та океани, природні зони, природні комплекси, біосфера, проблеми забруднення довкілля	Речовини, хімічні елементи, закон збереження маси речовини	Сили в природі, світлові явища, взаємодія тіл	ЗНЕОС, ЗІРС, ЗЗЗВЛБ, ЗНВЛБ

Висновки. Принципи розвитку та екоцентризму, як концептуальні ідеї еколого-еволюційного підходу до навчання природничих дисциплін, є тим систематизуючим чинником, який здатний об'єднати знання про природу, інтегрувати навчальний матеріал у цілісність, забезпечуючи закономірні наскрізні зв'язки між природничо-науковими знаннями. Вивчення і пояснення процесів і явищ природи на основі виділених законів та закономірностей еколого-еволюційного змісту дає змогу логічно обґрунтувати розкриття зв'язків між природними системами різних рівнів організації. Обґрунтування елементів знань на основі спільних, єдиних для усіх частин, що становлять цілісність, положень (понять, законів та закономірностей) – необхідна умова розуміння учнем цілісності природи. Враховуючи те, що цілісність знань забезпечується інтеграцією, можна стверджувати, що ідеї еколого-еволюційного підходу виконують інтегративну роль в сучасному природознавстві, про що й розкрито у статті.

Перспективами подальших наукових розвідок є розроблення методики реалізації еколого-еволюційного підходу в сучасній шкільній природничо-науковій освіті та втілення його ідей у навчально-методичній літературі для закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

- Геккель, Е. (1876). *Учение о развитии организмов*. Санкт-Петербург: Природа.
- Гордеев, Д. И. (2004). *Соотношение системного и исторического подходов при изучении естественно-исторических систем*. Москва.
- Депенчук, Н. П. (1998). Проблема целостного знания и идея дополнителности. В кн. *Целостность и биология* (С. 276). Киев: Наукова думка.
- Крисаченко, В. С. (1990). *Философский анализ эволюционизма*. Киев: Наукова думка.
- Куражковская, Е. А. (1988). Развитие геологической материальной системы. В кн. *Проблема развития в современном естествознании*: сб. статей. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Рибалко, Л. (2014). *Навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах: теорія і практика*: монографія. Полтава: ФО-П Мирон І.А.
- Сафонов, В. А. (1959). *Александр Гумбольдт*. Москва: Молодая гвардия.
- Шмальгаузен, И. И. (1983). *Пути и закономерности эволюционного процесса. Избранные труды*. Москва.

References

- Gekkel, E. (1876). *Uchenie o razvitii organizmov [The doctrine of the development of organisms]*. Sankt-Peterburg: Priroda [in Russian].
- Gordeev, D. I. (2004). *Sootnoshenie sistemnogo i istoricheskogo podkhodov pri izuchenii estestvenno-istoricheskikh sistem [Correlation of systemic and historical approaches in the study of natural-historical systems]*. Moskva [in Russian].
- Depenchuk, N. P. (1998). Problema tcelostnogo znaniia i ideia dopolnitelnosti [The problem of holistic knowledge and the idea of complementarity]. In *Tcelostnost i biologiiia [Integrity and Biology]* (P. 276). Kiev: Naukova dumka [in Russian].
- Krisachenko, V. S. (1990). *Filosofskii analiz evoliutcionizma [Philosophical Analysis of Evolutionism]*. Kiev: Naukova dumka [in Russian].
- Kurazhkovskaia, E. A. (1988). Razvitie geologicheskoi materialnoi sistemy [The development of the geological material system]. In *Problema razvitiia v sovremennom estestvoznanii [The problem of development in modern science]: sb. statei*. Moskva: Izd-vo Moskovskogo un-ta [in Russian].
- Rybalko, L. (2014). *Navchannia pryrodnychikh predmetiv na zasadakh ekoloho-evoliutsiinoho pidkhodu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka [Natural science teaching on the principles of ecological-evolutionary approach in general educational institutions: theory and practice]: monohrafiia*. Poltava: FO-P Myron I.A. [in Ukrainian].
- Safonov, V. A. (1959). *Aleksandr Gumboldt [Alexander Humboldt]*. Moskva: Molodaia gvardiia [in Russian].
- Shmalgauzen, I. I. (1983). *Puti i zakonmernosti evoliutcionnogo protcessa. Izbrannye trudy [Ways and patterns of the evolutionary process. Selected Works]*. Moskva [in Russian].

RYBALKO L.

Poltava National Technical University named after Yuri Kondratyuk, Poltava; Ukraine

DYACHENKO-BOGUN M.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

THE INTEGRATIVE ROLE OF THE ECOLOGICAL-EVOLUTIONARY APPROACH IN NATURAL SCIENCE

The article reveals the essence and content of the ecological-evolutionary approach in natural science. The idea of evolution and ecocentrism is characterized as concepts of an ecological-evolutionary approach. The scientifically grounded integrative role of the ecological-evolutionary approach in natural science is explained, and its significance in the formation of holistic knowledge of nature in general education students is explained. It is visualized in the form of a table and the integration of supporting natural science concepts based on the ecological-evolutionary approach is explained. The ecological-evolutionary approach is explained as a modern general scientific direction in the methodology of knowledge of nature and its objects as integral systems with an explanation of their ecological connections, evolution and forecasting the

prospects for their sustainable development. His conceptual ideas are the idea of evolution (development) and the idea of ecocentrism, which ensure the integration of science and science, and therefore the formation of students in the integral knowledge of nature.

The principles of development and ecocentrism, as conceptual ideas of the ecological and evolutionary approach to the study of natural sciences, are the systematizing factor that can combine knowledge of nature, integrate the educational material into integrity, providing logical cross-links between science and natural sciences. The study and explanation of the processes and phenomena of nature on the basis of the selected laws and regularities of the ecological and evolutionary content allows us to logically substantiate the disclosure of the links between the natural systems of different levels of organization. Substantiation of elements of knowledge based on common, uniform for all parts that constitute integrity, provisions (concepts, laws and laws) - a necessary condition for understanding the student of the integrity of nature. Given that the integrity of knowledge is ensured by integration, it can be argued that the ideas of the eco-evolutionary approach fulfill an integrative role in contemporary natural science, as discussed in the article.

Keywords: *ecological-evolutionary approach; the idea of evolution; the idea of development; the idea of ecocentrism; integration; integrative role; natural science*

Стаття надійшла до редакції 04.03.2019 р.

УДК 378.018.4.

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183253>

ОКСАНА САГАЧ

ORCID ID 0000-0002-4504-3405

Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені К. Д. Ушинського

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ТА ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК МЕТА НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ

У статті здійснено аналіз ролі неперервного професійного зростання вчителя щодо набуття професіоналізму та педагогічної майстерності, адже новий зміст та завдання вітчизняної системи освіти вимагають особливої уваги до педагога як постаті, що відіграє ключову роль у формуванні громадянина України. Розкрито особливості трактування категорій «професіоналізм» та «педагогічна майстерність», «професійний розвиток». Доведено, що, досягнувши рівня професіонала, вчитель має продовжувати засвоювати нові знання, новий досвід задля підвищення ефективності власної педагогічної діяльності та, разом з тим, не допускати ламки усталеної системи професійної діяльності, властивої для нього.

Ключові слова: вчитель; професійне зростання; педагогічна майстерність; професіоналізм; педагогічна діяльність; компетенції; неперервна освіта

Постановка проблеми. Сьогодні, коли у відповідності до зміни цільових установок суспільства здійснюються певні перетворення у сфері освіти, сучасний вчитель має бути професіоналом своєї справи, який досконало володіє педагогічною майстерністю та здатний до системного сприйняття педагогічної реальності, до проектування, конструювання, застосування інноваційних компонентів у процесі викладання та реалізації його творчого характеру, до вільної орієнтації у предметній області. Зрозуміло, що учорашній випускник університету має пройти доволі тривалий шлях власного професійного розвитку, перш ніж стати майстром. Слід зауважити, що формування особистості педагога передбачає формування та регуляцію професійної поведінки, зміну самоусвідомлення, коли зусилля спрямовуються на досягнення професійного успіху, а не зводиться лише до простого накопичення знань, умінь та навичок. Визначальною умовою його неперервного професійного зростання є динамічність, яка проявляється через використання професійного досвіду, досвіду педагогів-новаторів і колег, у постійному пошуку, прагненні корегувати власну професійну діяльність у відповідності до вимог сьогодення. Загалом, професійний розвиток є процесом неперервних перетворень у педагогічній діяльності, які ведуть до стійкого розвитку професіоналізму (Сагач, 2018, с. 173-178).

Аналіз досліджень і публікацій. У вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях значна увага надається вивченню питань, пов'язаних із підготовкою педагогічних працівників, неперервним професійним зростанням, педагогічною майстерністю. Проблематику неперервної освіти висвітлено студіях В. Бикова, І. Зязюна, Л. Карамушки, В. Лугового, С. Майбороди, Н. Ничкало, С. Сисоевої, С. Вітвицька, В. Гаврилов, О. Гура, І. Зязюн у своїх роботах аналізують питання педагогічного професіоналізму. Різноманітним аспектам як базової, так і післядипломної педагогічної освіти присвячено дослідження Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, С. Крисяка, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Протасової.

Мета статті – проаналізувати визначення категорій «професіоналізм» та «педагогічна майстерність», дослідити формування професіоналізму та професійної майстерності у процесі неперервного професійного зростання педагога.

Виклад основного матеріалу. Необхідною умовою набуття професіоналізму, особистісного та професійного досвіду є неперервність професійного розвитку. Зростання професійних досягнень вчителя, шляхом накопичення педагогічного досвіду та через постійний його перегляд, щодо способів викладання, визначається як професійний розвиток. Одними з головних його умов є оновлення теоретичних та практичних знань, вдосконалення навичок. Основою професійного розвитку є якісні та кількісні перетворення у результаті яких відбуваються позитивні зміни щодо професійної діяльності педагога. Якісні перетворення визначаються появою нових характеристик особистості, які ведуть до покращення результатів її професійної діяльності. Кількісні – визначаються позитивними перетвореннями щодо набутих раніше професійних характеристик особистості, які, у свою чергу, призводять до покращення результатів професійної діяльності (Сагач, 2018, с. 173-178).

Ю. Львова у своїх дослідженнях, одним зі шляхів професійного зростання педагога визначає засвоєння досвіду інших, характеризує цей процес використовує таке поняття як «рівень педагогічного досвіду». Дослідниця виділяє у ньому наступні етапи: наслідування педагогічної діяльності досвідченого вчителя; осмислення досвіду та його коригування; перетворення досвіду у власній педагогічній практиці з метою її вдосконалення (Львова, 1992, с. 92-97).

На думку Л. Чумак, професійний розвиток вчителя має бути спрямований на підвищення тих педагогічних компетенцій, які є основними. Досліджуючи акме-траєкторію професійного розвитку вчителя-філолога у контексті гуманістичної філософії І. Зязюна, вона вказує на такі компетенції, як: індивідуальні якості особистості фахівця; реалізацію відповідний вимог середовища та часу щодо власної професійної діяльності та принципу гуманності; індивідуальний підхід; розвиток здатності до сприйняття та аналізу сторін філософської проблематики педагогічної діяльності які є світоглядно, соціально так особистісно значущими; розвиток базових, методичних і загальних когнітивних вмінь та фахових вмінь педагога (Чумак, 2015, с. 324-330).

А. Маркова, розглядаючи динаміку процесу професійного розвитку вчителя виділяє у ньому такі етапи як: адаптація вчителя до професії, його самоактуалізація у професії, гармонізація педагога у професії та володіння нею на рівні майстерності, оволодіння професією на творчому рівні. Дослідниця зауважує що перший етап характеризується засвоєнням норм, прийомів, технік та технологій. Другий етап – усвідомленням вчителем власних можливостей, індивідуальних особливостей. На цьому етапі відбувається саморозвиток його позитивних якостей та нівелювання негативних, закріплюється індивідуальний стиль роботи. Третій етап є етапом володіння професією на рівні майстра, гармонізації з професією. Цей етап характеризується оволодінням вмінням повторювати напрацювання інших вчителів на досить високому рівні. На останній, четвертий етап, дослідниця вказує як на найвищий, адже сам він характеризується оволодінням професією на творчому рівні, прагненням до внесення у професію особистісного творчого вкладу, прагненням до вдосконалення власного досвіду і надалі (Маркова, 1995, с. 55-63). Отже, оволодіваючи новими професійними знаннями, вчитель наближається до професіоналізму.

На думку І. Зязюна, професіоналізм забезпечує процес формування педагогічних умінь, які відбуваються поступово, є складним та динамічним. Складові цього процесу – компетентність, озброєність системою вмінь, особистих якостей педагога, які є тим інструментом, що має безпосередній вплив на учня (Зязюн, 2005, с. 13-18). Починається він із виявлення специфічного педагогічного чуття щодо способів навчання учня, його індивідуальних особливостей, інтелекту, тощо. Через це чуття проявляються гностичні вміння педагога, які серед іншого використовуються і для вивчення напрацювань колег, що мають значний педагогічний досвід та спадщини видатних педагогів-дослідників. Розвиваючись означені вміння надають вчителю можливість у процесі професійного розвитку, «...встановлювати внутрішні зв'язки і відношення між фактами і поняттями, розмовами і діями, поняттями і іншими об'єктами дійсності» (Зязюн, 2008, с. 13-14). Професіоналізм викладача є його інтегральною характеристикою. Загалом професіоналізм педагога складається з поєднання викладацьких та виховних якостей, це вміння через свій навчальний предмет розвивати особистість учня, адже визначальний зміст його діяльності полягає в усвідомленому, активному управлінні діяльністю учнів, а функціями власне навчання є виховна, освітня та розвиваюча (Сластенин, Ісаєв, Міщенко, Шиянов, 1997, с. 186-193).

А. Маркова, виділяючи основні критерії професіоналізму, представляє їх у вигляді груп діалектичної єдності: об'єктивні – суб'єктивні, результативні – процесуальні, нормативні – індивідуально-варіативні, наявного рівня – прогностичні, професійної навченості – творчі, соціальної активності і конкурентоздатності – професійної прихильності, кількісні – якісні. Головними ж етапами набуття професіоналізму дослідниця називає: допрофесіоналізм, професіоналізм, вищий професіоналізм, псевдопрофесіоналізм та після професіоналізм. У кожному з вказаних етапів виділяє підетапи. Так, наприклад, набуваючи рівня професіонала вчитель стає предметником, потім методистом, засвоює методику самодіагностики та діагностики учнів (Маркова, 1996, с. 49-55).

О. Лаптева вважає, що професіоналом слід вважати педагога який оволодівши усіма рівнями професійної діяльності, здатний свідомо змінювати та розвивати себе у її процесі, здійснити власний творчий внесок у педагогічну професію, стимулювати цікавість до неї та підвищувати її престижність. Дослідниця виділяє такі критерії професіоналізму, серед яких наступні: прогностичний, здатності до професійного навчання, творчості, соціальної активності, кількісні та якісні. Прогностичний критерій полягає у здатності педагога до усвідомлення перспективи свого професійного розвитку, для реалізації якого він докладає максимум зусиль. Критерій здатності до професійного навчання пов'язаний із неперервним професійним навчанням та накопиченням професійного досвіду. У відповідності до критерію соціальної активності педагог має бути соціально активним, конкурентоздатним, мати резерви для вирішення проблемних питань. Критерії кількості та якості полягають у готовності до диференційованої оцінки власної праці (Лаптева, 2003, с. 9).

Професіоналізм педагога характеризується такими поняттями, як професійна компетентність, професійна майстерність, професійна успішність, готовність виконання професійних функцій та постійного зростання. Досягнувши рівня професіонала, вчитель має продовжувати засвоювати нові знання, новий досвід задля

підвищення ефективності власної педагогічної діяльності, але, разом із тим, не допускати ламки усталеної системи професійної діяльності, властивої для нього. Для того, щоб стати професіоналом педагогічної справи, необхідно докласти багато зусиль та часу.

У педагогіці вчитель розглядається як цілісна особистість, зі всією різноманітністю її професійних якостей, що є факторами успішності здійснюваної діяльності. Кожен професіонал має бути майстром своєї справи. Іноді категорії професіоналізм та майстерність ототожнюються і розглядають таку характеристику особистості вчителя, яка інтегрує у собі наявні види педагогічної діяльності та особистісні професійно важливі його якості, що забезпечують ефективне вирішення професійних завдань, у тому числі і щодо професійного зростання. В. Сухомлинський майстерністю вважає вміння вчителя «здобувати знання за допомогою вже наявних знань». Вчений наголошує на тому, що кожен педагог «майстер своєї справи» має так добре володіти своєю справою, щоб під час викладання навчального матеріалу у центрі його уваги знаходився не зміст останнього, а «учні, їхня розумова праця, їхнє мислення, труднощі їхньої розумової праці» (Чумак, 2014, с. 300-305).

Досліджуючи педагогічну майстерність, І. Зязюн та Н. Тарасевич доходять висновку про те, що її можна розуміти як такий комплекс властивостей особистості, який забезпечує цій особистості високий рівень самоорганізації щодо професійної діяльності. До цього комплексу належить гуманістична спрямованість діяльності педагога, спрямована на власну особу, на засоби педагогічного впливу, на учнівський колектив або окремого учня, на мету діяльності. Саме спрямованість на мету визначає гуманістичну стратегію діяльності педагога. Другою складовою є професійні знання, що характеризуються своєю комплексністю та особистісним забарвленням. Як на наступну складову, дослідники вказують на педагогічні здібності, називаючи її генеральною. Педагогічні здібності включають: чутливість до особистості учня яка ще тільки формується; комунікативність; перцептивні здібності, які полягають у професійній далекоглядності, емпатії, педагогічній інтуїції: динамізм особистості вчителя – тобто, його здатність впливати на учня та переконувати його; емоційну стійкість; здатність до прогнозування результату своєї діяльності; креативність. Останньою складовою названого комплексу є педагогічна техніка яка включає вміння керувати собою та вміння взаємодіяти з учнями. Виходячи з вказаного, як на критерії педагогічної майстерності науковці вказують на її доцільність щодо спрямованості, продуктивність щодо рівня знань, набутих учнями, оптимальність щодо засобів, творчість щодо змісту (Зязюн, Кривоніс, Тарасевич, 1989, с. 10-13).

І. Зязюн вказує на те, що найвищим рівнем педагогічної діяльності є саме педагогічна майстерність, адже у ній виявляється творча активність учителя. Визначає її як доволі стійку систему операцій та дій, які є осмисленими теоретично та виправданими на практиці, як такий комплекс особистісних властивостей, завдяки якому забезпечується високий рівень самостійної організованої професійної діяльності, в основі якої лежить рефлексія. Складовими педагогічної майстерності науковець називає знання в галузі культури та її високий рівень, практичні вміння і навички, педагогічні здібності. Професійні якості, що є необхідними для педагога – його суспільна активність, ідейні переконання, прагнення працювати з учнями, високий рівень пізнавальної самостійності та інтелектуальної активності. Учений зазначає, що вчитель має володіти значним обсягом знань – як щодо обраної спеціальності, так і загальнонауковими, володіти дидактикою, методикою викладання, теорією щодо навчання та виховання. Його знання мають бути спрямовані одночасно як на предмет, який він викладає, так і на учнів. У процесі підготовки до уроку педагог має враховувати як різницю сприйняття дітей різного віку, так і у різних класах, усвідомлювати свої власні можливості. Головними критеріями педагогічної майстерності, як зазначалось вище, дослідник визначає продуктивність її результатів, діалоговий характер взаємин з учнями, оптимальність щодо вибору засобів навчання, визначеність її спрямованості, творчий зміст діяльності (Зязюн, Кривоніс, Тарасевич, 1989, с. 10-13; Зязюн, 2008, с. 13-14; Зязюн, Крамущенко, Кривоніс, 2003, с. 41-52).

Т. Перепелюк зауважує, що підвищення професійної майстерності педагогів унеможливиться без урахування таких факторів, як: знання рівня освіченості, професійної підготовки вчителя, його інтересів та здібностей; створення у педагогічному колективі атмосфери поваги та довіри до педагога, виявлення уваги щодо його запитів та потреб; духовного взаємного зв'язку у діяльності вчителя, учнів та їх батьків; сприяння самоутвердженню педагога серед колег, підвищення його професійної підготовки; допомога педагогу щодо усвідомлення та узагальнення його власного досвіду ґрунтуючись на синтезі теорії та практики (Перепелюк, 2016, с. 30-34).

Отже, професіоналізм забезпечує високу ефективність професійної діяльності вчителя, а професійна майстерність є результатом довготривалої практичної роботи та роботи щодо власного неперервного професійного вдосконалення. Бути професіоналом означає бути здатним поставити освітні та виховні завдання та оптимально їх вирішувати. По суті, вчитель, який досягнув високого рівня майстерності, є особистістю, яка пройшла доволі довгий шлях власного професійного розвитку та досягнула відповідних якісних перетворень у власній діяльності. Означені якісні перетворення можуть бути найрізноманітнішими, полягати у осягненні логіки побудови навчального процесу або організації виховного, у технологізації планування моделі проведення уроку. Сучасний учитель має вільно орієнтуватись у різних сферах науки, яка є предметом його викладання, бути обізнаним щодо останніх досліджень, гіпотез та перспектив науки, здатним до узагальнення та знаходження суперечностей у педагогічних явищах, але перш за все педагог-професіонал має творчо підходити до власної праці, мати високорозвинений творчий потенціал. Творчий педагог має змогу активно перетворювати педагогічну дійсність та вже відомий педагогічний досвід, шукати нові нестандартні підходи та способи вирішення професійних задач, здатний до створення оригінальних педагогічних прийомів (*Біла книга національної освіти України*, 2009, с. 37-42).

Висновки з дослідження. Перетворення особистості вчителя здійснюються завдяки праці над собою, самоконтролю, у відповідності до поставленої мети. Неперервне професійне зростання є результатом прагнення вчителя до розвитку власного потенціалу. Процес неперервного розкриття, становлення вчителя як майстра своєї справи, професіонала не обмежений у часі, має тривати впродовж всієї кар'єри педагога. Особистісно-професійний потенціал вчителя є цілісною системою особистісно-професійних компонентів у актуальному та потенційному вигляді. Актуалізація визначає шляхи розкриття потенційного та здійснюється через перетворення наявних

особистісних та професійних знань та вмінь, які є важливими для здійснення професійної педагогічної діяльності. Саме цей процес оновлення, руху від простого до складного, від старого якісного стану до нового трактується як професійний розвиток. Він є незворотним, оскільки характеризується незворотністю накопичуваних у процесі професійної діяльності якісних перетворень. Педагогічна творчість є процесом, що починається із засвоєння знань та наступного їх відтворення, з адаптації та поступово переходить до перетворення вже накопиченого, тобто до розвитку. Загалом, неперервний професійний розвиток вимагає здатності до аналізу і синтезу вже набутих знань, чіткого уявлення щодо їх застосування, сформованості професійного мислення, творчого підходу та має відбуватися одночасно на теоретичному, методологічному, технологічному і методичному рівнях.

Список використаних джерел

- Кремень, В. Г. (2009). *Біла книга національної освіти України*. Акад. пед. наук України. Київ.
- Зязюн, І. А., Кривонос, І. Ф., & Тарасевич, Н. Н. (1989). *Основи педагогического мастерства*: учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений. Мшсква: Просвещение.
- Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*. Черкаси: Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
- Зязюн, І. А. (2005). Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 25, 13-18. Взято з <http://studentam.net.ua/content/view/7596/97/>.
- Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., & Кривонос, І. Ф. (2004). *Педагогічна майстерність: підручник*. Київ: Вища школа.
- Лаптева, О. И. (2003). *Рефлексивное мышление как основа профессионального роста педагогов в дополнительном образовании*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Тамбов.
- Львова, Ю. Л. (1992). *Творческая лаборатория учителя: книга для учителя*. Москва: Просвещение.
- Маркова, А. К. (1995). Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*, 6, 55-63.
- Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание».
- Перепелюк, Т. Д. (2016). Підвищення професійної майстерності педагогічних працівників навчальних закладів військово-спеціальні науки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 1 (34), 30-34.
- Сагач, О. (2018). Теоретичні засади неперервного професійного зростання вчителів. В кн. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. (№ 25, ч. I, с. 173-178). Кам'янець-Подільський.
- Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Мищенко, А. И., & Шиянов, Е. Н. (1997). *Педагогика*: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений. Москва: Школа-Пресс.
- Чумак, Л. (2015). Акме-траекторія професійної майстерності вчителя світової літератури у контексті гуманістичної філософії Івана Андрійовича Зязюна. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 15, 324-330.
- Чумак, Л. В. (2014). Педагогіко-дидактичні положення професійної майстерності вчителя літератури у вимірі творчої спадщини В. О. Сухомлинського. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*, 1 (47), 300-305. Взято з www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe.

References

- Chumak, L. (2015). Akme-trajectory of professional mastery of the teacher of world literature in the context of humanistic philosophy of Ivan Andreevich Zyazyun [Acme-trajectory of professional mastery of the teacher of world literature in the context of humanistic philosophy of Ivan Andreevich Zyazyun]. *Vytky pedahohichnoi maisternosti. Seriya: Pedahohichni nauky [Origins of pedagogical skill. Series: Pedagogical Sciences]*, 15, 324-330 [in Ukrainian].
- Chumak, L. V. (2014). Pedahohiko-dydaktychni polozhennia profesiinoi maisternosti vchytelia literatury u vymiri tvorchoi spadshchyny V. O. Sukhomlynskoho [Pedagogical and didactic provisions of the professional skill of the teacher of literature in the measurement of the creative heritage of V. O. Sukhomlynsky]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho [Scientific herald of the V. O. Sukhomlynsky State University of Mining]*, 1 (47), 300-305. Retrieved from www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (Ed.). (2009). *Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy [White Book of National Education of Ukraine]*. Kyiv: Akad. ped. nauk [in Ukrainian].
- Lapteva, O. I. (2003). *Refleksivnoye myshleniye kak osnova professional'nogo rosta pedagogov v dopolnitel'nom obrazovanii [Reflexive thinking as the basis for the professional growth of teachers in additional education]*. (Extended abstract of PhD diss.). Tambov [in Russian].
- Lvova, Yu. L. (1992). *Tvorcheskaya laboratoriya uchitelya [Teacher's Creative Lab]: kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveshcheniye [in Russian].
- Markova, A. K. (1995). Psikhologicheskiye kriterii i stupeni professionalizma uchitelya [Psychological criteria and levels of teacher professionalism]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 6, 55-63 [in Russian].
- Markova, A. K. (1996). *Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]*. Moskva: Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond "Znaniye" [in Russian].
- Perepeliuk, T. D. (2016). Pidvyshchennia profesiinoi maisternosti pedahohichnykh pratsivnykiv navchalnykh zakladiv viiskovo-spetsialni nauky [Improvement of the professional skills of the teaching staff of the educational institutions of

- military special science]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka [Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv]*. 1 (34), 30-34 [in Ukrainian].
- Sahach, O. (2018). Teoretychni zasady neperervnoho profesiinoho zrostantia vchyteliv [Theoretical foundations of continuous professional growth of teachers]. In *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka [Pedagogical Education: Theory and Practice]*. zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka (part I, pp. 173-178). Kamianets-Podilsk [in Ukrainian].
- Slastenin, V. A., Isayev, I. F., Mishchenko, A. I., & Shiyanov, E. N. (1997). *Pedagogika [Pedagogy]: uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy*. Moskva: Shkola-Press [in Russian].
- Zyazyun I. A., Krivonos I. F., & Taraspevich N. N. (1989). *Osnovy pedagogicheskogo masterstva [Fundamentals of pedagogical skills]: ucheb, posobiye dlya ped. spets, vyssh. ucheb, zavedeniy*. Moskva: Prosveshcheniye [in Russian].
- Ziazun, I. A. (2008). *Filosofiiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]*. Cherkasy: Vyd. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].
- Ziazun, I. A. (2005). *Filosofiiia pedahohichnoi yakosti v systemi neperervnoi osvity [Philosophy of pedagogical quality in the system of continuous education]*. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka [Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University]*, 25, 13–18. Retrieved from <http://studentam.net.ua/content/view/7596/97/> [in Ukrainian].
- Ziazun, I. A., Kramushchenko, L. V., & Kryvonos, I. F. (2004). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical Skills]: pidruchnyk*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

SAHACH O.

Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education of K. D. UshynskiyChernihiv, Ukraine

ACTIVITY ASPECT AS ONE OF THE DETERMINANTS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL GROWTH OF A TEACHER

In the article it is considered the role of the activity factor in the continuous professional teachers' growth. It is highlighted the meaning and the essence of such notions as activity, educational activity, professional activity, research activity; and it is established the correlation of these concepts. It is also revealed that every activity has a purpose and the final result, which is directed to the defined objects and represents the activity of the subjects that enters into social relations.

It is noted that educational activity is the basis and the means of preparation for any other activity. It is indicated that the professional activity of a teacher is characterized by a variety and a variability of conditions, methods and ways that requires continuous development of the creative demonstrations of the pedagogical process. Its component is a research activity which aimed at obtaining new accurate, objective, systemic knowledge. The research activity of the teacher has a creative character and it is an indicator of a high level of his/her pedagogical activity.

These facts prove the idea that the teacher of the modern school should be a creator and a researcher. An educator also should be capable of the analysis, the observation, finding analogies, the generalization, the correction of pedagogical techniques or means. It is noted that the readiness of a teacher for research involves his/her mastering the research skills in the broadest sense of the concept, and it consists of motivational, cognitive and technological components. Motivational component is realized through such qualities of the teacher as responsibility, confidence, sensitivity, tolerance, honesty. The cognitive component is realized through such qualities of the teacher's personality as originality, autonomy, initiative, flexibility, ability to search and build a system of possible actions, ability to comprehend the problem. Modern technologies facilitate the transformation of spontaneous ideas into deliberate search and, in general, are the organizing start for the research activity.

Key words: teacher; professional growth; pedagogical skills; professionalism; pedagogical activity; competencies; continuous education

Стаття надійшла до редакції 10.0.2019 р.

УДК 378.011.3-051:78]:379.8

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183257>

ДМИТРО СОКОЛОВ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті на основі аналізу теоретичної літератури схарактеризовано когнітивний компонент готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти. З'ясовано, що когнітивний компонент готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти відбиває систему знань (загальних та спеціальних), які необхідні студентам для здійснення ефективної професійної діяльності, а також здатністю до побудови знань, організації стратегії навчання, прийняття рішення та вирішення проблем у навчанні та майбутній професійній роботі в культурно-освітньому середовищі закладу позашкільної освіти.

Ключові слова: готовність; когнітивний компонент; майбутній учитель; музичне мистецтво; культурно-освітнє середовище; культурно-освітня робота; позашкільна освіта

Постановка проблеми. Сучасна освіта спрямована на виховання громадянина і патріота України, любові до української мови та культури, повагу до традицій українського народу. У зв'язку з цим особливого значення набуває модернізація вітчизняної вищої мистецько-педагогічної освіти. Одним із найважливіших напрямів її удосконалення є розробка й обґрунтування методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до культурно-освітньої діяльності в закладах позашкільної освіти.

Відповідно до запитів сучасного суспільства значно зростають вимоги до особистості вчителя музичного мистецтва, його здатності використовувати набутий професійний досвід у самостійній практичній творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими художньо-естетичними цінностями та світоглядними позиціями, набувати вмінь володіти засобами організації культурно-освітньої діяльності з учнівської молоддю. Доцільність дослідження такої проблеми підтверджено державним курсом України на реформування шкільної освіти, а саме створення освітнього простору шляхом інтегрування інноваційних технологій у процес професійної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика підготовки майбутніх педагогів-фахівців до діяльності у сфері музичного мистецтва, зокрема, музично-педагогічного висвітлювалася у працях таких науковців, як Н. Гузій, Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Коваль, А. Козир, Л. Куненко, Л. Масол, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, І. Сташевська, В. Черкасов, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.). Проблемі вдосконалення підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва присвятили свої праці А.Зайцева, О.Єременко, А.Козир, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, Л. Паньків, О.Рєброва, В.Федоришин, та інші. Аналіз праць свідчить, що ґрунтовного дослідження вимагає проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до культурно-освітньої діяльності в закладах позашкільної освіти, зокрема, виокремлення та з'ясування суті компонентів готовності майбутніх педагогів.

Мета статті – схарактеризувати когнітивний компонент готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Позашкільна освіта є невід'ємним складником системи освіти, визначеної Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», і спрямована на розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності. Відтак, процес професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти повинен бути спрямований на формування готовності студентів до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти.

Згідно з Постановою КМУ від 6 травня 2001 р. N 433 «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад» визначено типологію закладів позашкільної освіти:

1. Дитячо-юнацькі спортивні школи: комплексні дитячо-юнацькі спортивні школи, дитячо-юнацькі спортивні школи з видів спорту, дитячо-юнацькі спортивні школи для осіб з інвалідністю, спеціалізовані дитячо-юнацькі школи олімпійського резерву, спеціалізовані дитячо-юнацькі спортивні школи для осіб з інвалідністю паралімпійського та дефлімпійського резерву.

2. Клуби: військово-патріотичного виховання, дитячо-юнацькі (моряків, річковиків, авіаторів, космонавтів, парашутистів, десантників, прикордонників, радистів, пожежників, автолюбителів, краєзнавців, туристів, етнографів, фольклористів, фізичної підготовки та інших напрямів).

3. Мала академія мистецтв (народних ремесел).
4. Мала академія наук учнівської молоді.
5. Оздоровчі заклади для дітей та молоді: дитячо-юнацькі табори (містечка, комплекси): оздоровчі, заміські, профільні, праці та відпочинку, санаторного типу, з денним перебуванням; туристські бази.
6. Початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання: музичні, художні, хореографічні, театральні, хорів, мистецтв та інші).
7. Центр, палац, будинок, клуб художньої творчості дітей, юнацтва та молоді, художньо-естетичної творчості учнівської молоді, дитячої та юнацької творчості, естетичного виховання.
8. Центр, будинок, клуб еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді, станція юних натуралістів.
9. Центр, будинок, клуб науково-технічної творчості учнівської молоді, станція юних техніків.
10. Центр, будинок, клуб, бюро туризму, краєзнавства, спорту та екскурсій учнівської молоді, туристсько-краєзнавчої творчості учнівської молоді, станція юних туристів.
11. Центри: військово-патріотичного та інших напрямів позашкільної освіти.
12. Дитяча бібліотека, дитяча флотилія моряків і річковиків, дитячий парк, дитячий стадіон, дитячо-юнацька картинна галерея, дитячо-юнацька студія (хорова, театральна, музична, фольклорна тощо), кімната школяра, курси, студії, школи мистецтв, освітньо-культурні центри національних меншин.

Обстоюючи позицію Т. Юренєвої, що поняття «освіта» передбачає розвиток розумових здібностей та інтелекту людини, її особистісних якостей, ціннісного ставлення до світу тощо, культурно-освітню роботу майбутніх вчителів музичного мистецтва в закладах позашкільної освіти розуміємо як «освіту в просторі культури» (Юренєва, 2007).

Варто погодитися з А. Гавриковим та М. Певзнером, що взаємодія культури і освіти виявляється у провідній ролі культури з визначення перспектив розвитку освіти і сприяє збагаченню культури. Така взаємодія, наголошують учені, є системоутворювальним фактором формування і розвитку педагогічної культури як інтегральної характеристики загальної та професійної культури педагога (Гавриков, Певзнер, 2001). Особливо, на нашу думку, це стосується вчителів суспільно-гуманітарних та мистецьких дисциплін. Тісна взаємодія тандему «культура-освіта» забезпечує цілісність культурно-освітнього простору розвитку людини.

Простором створення та взаємозбагачення освіти і культури, зазначає Е. Власенко культурно-освітнє середовище. Цей феномен дослідниця розглядає як площину реалізації найактуальніших проектів сучасності (Власенко, 2014).

Дослідниця А. Бондаревська витлумачує терміносполучення «культурно-освітнє середовище» як зумовлений часом спосіб існування, взаємодії, взаємної детермінації освіти і культури, буття освіти у світі культури, а культури – у галузі освіти (Бондаревская, 2004, с. 11).

О. Мертенс потрактовує культурно-освітнє середовище як складне інтегроване поняття, що є сукупністю освітньо-навчальних і культурно-виховних умов, які відбивають політичний і соціально-економічний розвиток, вітчизняні національно-культурні та історичні традиції, стан духовно-моральної сфери суспільства, а також все, що оточує, розвиває і формує особистість (Мертенс, 2006).

Варто взяти до уваги думку О. Петренка, згідно якої поняття культурно-освітнього середовища характеризується хронотопністю – формально-змістовою категорією, що визначає образи людини в культурі та освіті. З позиції дослідниці, освіта можлива за умови створення особливого культурно-творчого освітнього середовища як хронотопного утворення, складниками якого є педагогічні освітні системи, спрямовані на відкриття та самореалізацію особистості (Петренко, 2007).

На особливу увагу заслуговує позиція О. Кондратьєвої, яка пропонує трактувати культурно-освітнє середовище у тісному взаємозв'язку із середовищем особистісного розвитку вихованця. Виходячи з цього, учена особливої уваги надає визначенню поняття «культурно-освітнє середовище навчального закладу» як відкритої системи, де особливим чином організоване соціокультурне й педагогічне середовище, що стимулює розвиток і саморозвиток кожної особистості. Відтак, культурно-освітнє середовище доцільно розглядати як систему умов для особистісного і творчого розвитку учнівської молоді та педагогів – усіх суб'єктів освітнього процесу; це середовище для розвитку і виховання особистості (Кондратьєва, 2005).

Як переконливо доводить Н. Немцева, культура є умова освіти, а освіта – умова культури. Ця позиція обумовлює доцільність використання терміну «культурно-освітнє середовище навчального закладу», підкреслюючи тим самим їх постійну єдність (Немцева, 2011).

У контексті вище викладеного, можемо стверджувати, що майбутні вчителі музичного мистецтва мають володіти низкою знань, щоб успішно виконувати професійні обов'язки в культурно-освітньому середовищі закладу позашкільної освіти, що й становитиме когнітивний компонент готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти.

Як зазначають М. Ткаченко, В. Черкасов, аналіз специфіки професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, характеризує її зміст, що передбачає:

1) ґрунтовні знання з музичної педагогіки (методики) – важливих проблем методології, теорії та методики музичного виховання, шкільної програми; історії та теорії музики – стилевих та жанрових особливостей творчості композиторів різних епох; народознавства і музичного фольклору – народних традицій, обрядовості, побуту, фольклору; інструментознавства; гармонії та поліфонії – найбільш розповсюджених явищ гармонії в музичному мистецтві, гармонічних стилів різних епох, значення гармонії у взаємозв'язку із іншими елементами музичної виразності, основних закономірностей поліфонічного багатоголосся як одного з виразних та формоутворюючих засобів музики; основ музикування та імпровізації; аналізу музичних форм; знання з питань хорознавства – основ хорового мистецтва, його розвитку, жанрів хорового виконавства, елементів хорової техніки, засобів музичної виразності в хоровому виконавстві, питань строю в хорі, роботі диригента над хоровим твором; вокально-хорової

педагогіки; сценічної майстерності – особливості сценічної діяльності, сутність художнього образу, засоби сценічно-виконавського втілення, творчі доробки видатних виконавців, акторів; основ наукових досліджень – питання методології педагогічної науки, сутність педагогічного дослідження, його структуру, методи і методики його проведення, взаємозв'язок педагогічної науки і практики; знання шкільного, вокально-хорового, інструментального репертуару;

2) професійні виконавські вміння та навички – досконала виконавська техніка диригування, сольного співу, хорового співу, гри на музичному інструменті; вільне читання нот та партитур; уміння виконавської майстерності – художня інтерпретація музичних творів, імпровізація, аранжування, транспонування, гармонізація, культура гри в ансамблі, оркестрі, співу в хорі та ансамблі; ескізне засвоєння музичного матеріалу; уміння настроювати власний інструмент; уміти виступати в якості акомпаніатора;

3) художньо-творчі вміння та навички – створення художньо-виконавської інтерпретації; володіння навичками самостійної роботи над музичним твором; акомпанування та підбір по слуху; внутрішнє інтонування партитури; цілеспрямований аналіз музичного твору; володіння виконавськими стилями; навички орієнтації у загальній музичній звучності (чути окремі хорові, оркестрові партії, аналізувати якість звучання в цілому); навички визначення на слух; спів під власний акомпанемент, спів модуляцій; інструментальне виконання музичного твору з елементами диригування; спрощення складної фактури або супроводу музичного твору; керувати виконанням музичних творів учасниками музичних колективів; уміння виконувати музичні твори у широкій аудиторії, виконуючи функції вчителя музики-просвітника; володіти навичками сценічно виконавського втілення музичного твору (Ткаченко, 2016; Черкасов, 2014).

По суті, перша категорія «грунтовні знання з музичної педагогіки (методики)», на думку дослідника, стосується саме когнітивного компонента готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти.

На підставі аналізу освітніх програм галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), спеціалізації 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) за першим (бакалаврським) рівнем, а також спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) спеціалізації (Інструментальна підготовка, Диригентсько-хорова підготовка, Вокальна підготовка, Інклюзивна освіта) за другим (магістерським) рівнем когнітивний компонент готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти відбиває систему знань (загальних та спеціальних), які необхідні студентам для здійснення ефективного професійної діяльності, а також здатністю до побудови знань, організації стратегії навчання, прийняття рішення та вирішення проблем у навчанні та майбутній професійній роботі в культурно-освітньому середовищі закладу позашкільної освіти.

Когнітивний компонент містить такі складники:

загальні знання – сукупність знань з дисциплін «Музична етнопедagogіка» / Музичне краєзнавство», «Філософія мистецтв / Етика та естетика», «Менеджмент культури і мистецтва» тощо;

спеціальні знання – сукупність знань з дисциплін «Психологія (загальна і вікова)», «Психологія музична», «Педагогіка (загальна, вищої школи)», «Сучасні освітні технології та методика викладання музичного мистецтва», «Фахові дисципліни: диригування, читка хорових партитур, хоровий клас», «Музично-теоретичні дисципліни (сольфеджіо, аналіз музичних творів, історія світової та української музики)», «Постановка голосу», «Хорознавство та хорове аранжування», «Основи композиції / Переклад партитур», «Методика аналізу хорових партитур», «Методика роботи з хором», «Хорклас і практикум», «Методика викладання фахових дисциплін»; Системоутворювальний складник когнітивного компоненту готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти – дисципліна «Музична педагогіка»;

здатність до побудови знань – як етапність навчальної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва «Розвідка – Інтерпретація – Створення нових ідей» (Кононець, 2016), спрямованої на творче використання інформації для успішної організації культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти.

Отже, готовність майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти визначається, насамперед, знаннями про:

- категоріально-понятійний апарат дисциплін загальної та спеціальної підготовки, а також музичної педагогіки;
- процес навчання музики, що є триєдиним «музика-учень-вчитель»;
- мету, завдання, принципи і засоби організації музичної освіти;
- види музичної діяльності учнів;
- специфіку уроку музики як навчального предмета;
- сутність організаційних форм музичної освіти;
- зміст професійної компетентності вчителя музичного мистецтва;
- види музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва;
- пріоритетні професійні якості вчителя музичного мистецтва;
- мету, завдання, принципи і засоби організації культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти;
- загальнодидактичні та спеціальні вимоги й положення до вивчення закономірностей музичного мистецтва;
- методику музичного навчання й виховання, розвитку індивідуальних музично-творчих здібностей учнів в позаурочній діяльності (масові та гурткові форми роботи), а також в закладах позашкільної освіти (дитячо-юнацькі центри та музичні школи, дитячі центри мистецтва та культури тощо);
- освітні програми закладів позашкільної освіти та специфіку їх розробки й реалізації.

Узагальнюючи, складові когнітивного компонента готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти представимо на рисунку 1:



Рис. 1. Когнітивний компонент готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти

Висновки. Підсумовано, що когнітивний компонент готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти відбиває систему знань (загальних та спеціальних), які необхідні студентам для здійснення ефективної професійної діяльності, а також здатністю до побудови знань, організації стратегії навчання, прийняття рішення та вирішення проблем у навчанні та майбутній професійній роботі в культурно-освітньому середовищі закладу позашкільної освіти. У перспективі ми плануємо розкрити інші компоненти готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти.

Список використаних джерел

- Бондаревская, А. И. (2004). *Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ростов на Дону.
- Власенко, Е. (2014). Підготовка екологічних проектів як складник гармонізації культурно-освітнього простору. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (12–13 черв., 2014 р.) (С. 72-74). Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького.
- Кондратьева, Е. А. (2005). *Культурно-образовательное пространство сельской школы как среда личностного развития школьника*. (Дис. канд. пед. наук). Ростов на Дону.
- Кононец, Н. В. (2016). *Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів*. (Дис. д-ра пед. наук). Полтава.
- Мертенс, Е. С. (2006). *Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии во второй половине XIX – начале XX века*. (Дис. канд. пед. наук). Смоленск.
- Немцева, Н. С. (2001). Культурно-освітнє середовище вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми економічного і соціального розвитку регіону*: зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. (С. 279-283). Донецьк.
- Гаврикова, А. Л., & Певзнера, М. Н. (Ред.). (2001). *Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход*: монографія. Великий Новгород: НовГУ ім. Ярослава Мудрого.
- Петренко, Е. А. (2007). *Формирование профессионального самосознания в культурно-образовательной среде вуза*. (Автореф. дис. канд. философ. наук). Ростов на Дону.
- Постанова КМУ від 6 травня 2001 р. N 433 «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад». Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/433-2001-%D0%BF>
- Ткаченко, М. О. (2016). Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф., (Харків, 14–15 жовт. 2016 р.) (С. 46-49). Харків.
- Черкасов, В. Ф. (2014). *Теорія і методика музичної освіти*: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан.
- Юрєнева, Т. Ю. (2007). *Музееведение*: учебник. 4-е изд. испр. и доп. Москва: Академический Проект, Альма Матер.

References

- Bondarevskaia, A. Y. (2004). *Kulturno-obrazovatelnoe prostranstvo vuza kak sreda professyonalno-lychnostnoho samorazvytyia studentov [The cultural and educational space of the university as an environment of professional and personal self-development of students]*. (Extended abstract of PhD diss.). Rostov na Dony [in Russian].
- Cherkasov, V. F. (2014). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity [Theory and methodology of music education]*: navchalnyi posibnyk. Ternopil: Navchalna knyha-Bohdan [in Ukrainian].
- Gavrikova, A. L., & Pevznera, M. N. (Eds.). (2001). *Pedagogicheskoe obrazovanie v universitete: kontekstnobiograficheskii podkhod [University Education: A Context-Biographical Approach]*: monografiia. Velikii Novgorod: NovGU im. Iaroslava Mudrogo [in Russian].

- Iureneva, T. Yu. (2007). *Muzevedenye [Museology]:* учебник. Moskva: Akademicheskyy Proekt, Alma Mater [in Russian].
- Kondrateva, E. A. (2005). *Kulturno-obrazovatelnoe prostranstvo selskoi shkoly kak sreda lichnostnogo razvitiia shkolnikaiu [The cultural and educational space of a rural school as an environment of personal development for schoolchildren].* (PhD diss.). Rostov na Donu [in Russian].
- Kononets, N. V. (2016). *Dydaktychni osnovy resursno-oriietovanoho navchannia dystsyplin kompiuternoho tsykladu studentiv ahrarmykh koledzhiv [Didactic Basics of Resource-Oriented Computer Cycle Students in Agricultural Colleges].* (D diss.). Poltava [in Ukrainian].
- Mertens, E. S. (2006). *Razvyyte kulturno-obrazovatelnoi sredy Smolenskoii hubernyy vo vtori polovine XIX – nachale XX veka [The development of the cultural and educational environment of Smolensk province in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries].* (PhD diss.). Smolensk [in Russian].
- Niemtseva, N. S. (2001). *Kulturno-osvitnie seredovysshche vyshchoho navchalnogo zakladu [Cultural and educational environment of higher education]. Aktualni problemy ekonomichnogo i sotsialnogo rozvytku rehionu [Actual problems of economic and social development of the region]:* zb. materialiv vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 279-283). Donetsk [in Ukrainian].
- Petrenko, E. A. (2007). *Formirovanie professionalnogo samosoznaniia v kulturno-obrazovatelnoi srede vuza [The formation of professional identity in the cultural and educational environment of the university].* (Extended abstract of PhD diss.). Rostov na Donu [in Russian].
- Postanova KMU vid 6 travnia 2001 r. N 433 "Pro zatverdzhennia pereliku typiv pozashkilnykh navchalnykh zakladiv i Polozhennia pro pozashkilnyi navchalnyi zaklad" ["On approval of the list of types of extracurricular institutions and Regulations on extracurricular institutions"]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/433-2001-%D0%BF> [in Ukrainian].
- Tkachenko, M. O. (2016). *Spetsyfika ta zmist fakhovoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Specificity and content of professional training of future music teachers]. Priorytetni naukovy napriamky pedahohiky i psykholohii: vid teorii do praktyky [Priority scientific directions of pedagogy and psychology: from theory to practice]:* zb. tez mizhnar. nauk.-prakt. konf., (Kharkiv, 14–15 zhovt. 2016 r.) (pp. 46-49). Kharkiv [in Ukrainian].
- Vlasenko, E. (2014). *Pidhotovka ekolohichnykh proektiv yak skladnykh harmonizatsii kulturno-osvitnogo prostoru [Preparation of environmental projects as a component of harmonization of cultural and educational space]. Harmonizatsiia kulturno-osvitnogo prostoru vyshchoi shkoly: sotsialno-pedahohichni aspekty [Harmonization of the cultural and educational space of higher education: socio-pedagogical aspects]:* mater. mizhnar. nauk.-prakt. konf. (12-13 chervnia, 2014) (pp. 72-74). Melitopol: Vydavnytstvo MDPU im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].

SOKOLOV D.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

COGNITIVE COMPONENT OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART TO CULTURAL-EDUCATIONAL WORK IN ESTABLISHED EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article based on the analysis of theoretical literature describes the cognitive component of the readiness of future teachers of musical art to cultural and educational work in out-of-school education institutions. It was found that the cognitive component of the readiness of future teachers of musical art to cultural and educational work in institutions of non-school education reflects the knowledge system (general and special) that students need for effective professional activity, as well as the ability to build knowledge, organize learning strategies, and make decisions and solving problems in training and future professional work in the cultural and educational environment of the institution of out-of-school education. It is noted that the readiness of future teachers of music arts for cultural and educational work in out-of-school educational establishments is determined, first of all, by the knowledge of: categorical-conceptual apparatus of the subjects of general and special training, as well as of music pedagogy; the process of teaching music, which is the threefold "music-student-teacher"; the purpose, tasks, principles and means of organizing music education; types of musical activity of students; the specifics of music lessons as a subject; the essence of organizational forms of music education; the content of the professional competence of a teacher of music; types of music-pedagogical activity of the teacher of music art; priority professional qualities of a teacher of musical art; the purpose, tasks, principles and means of organizing cultural and educational work in out-of-school educational establishments; general didactic and special requirements and provisions for the study of the laws of musical art; methods of music education and upbringing, development of individual musical and creative abilities of students in extracurricular activities (mass and circle forms of work), as well as in institutions of extracurricular education (children's and youth centers and music schools, children's centers of arts and culture, etc.); extracurricular educational programs and the specifics of their development and implementation.

Keywords: *readiness; cognitive component; future teacher; musical art; cultural and educational environment; cultural and educational work; out-of-school education*

Стаття надійшла до редакції 12.04.2019 р.

УДК 378.04:502]:001.89

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183259>

ІРИНА СОЛОШИЧ

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ЕКОЛОГІВ

У ході дослідження проаналізовано теоретичну й практичну розробленість проблеми особистісно-орієнтованого підходу до формування науково-дослідницької компетентності. Розкрито сутність понять «особистісно-орієнтоване навчання», «особистісно-орієнтований підхід». Розглянуто умови і методи організації навчального процесу при формуванні науково-дослідницької компетентності з позиції особистісно-орієнтованого підходу. Визначено, що застосування розроблених інформаційно-пошукових систем та комп'ютерних засобів у навчальному процесі реалізують принципи науковості, професійної спрямованості, практичної значущості та створюють необхідні умови для реалізації індивідуального, диференційованого особистісно-орієнтованого підходу при формуванні науково-дослідницької компетентності.

Ключові слова: науково-дослідницька компетентність; майбутні фахівці-екологи; особистісно-орієнтований підхід

Актуальність теми. Екологічна ситуація в Україні ставить перед суспільством завдання підготовки високоосвічених фахівців-екологів, які здатні самовдосконалюватися, самореалізовуватися, готових застосовувати в професійній діяльності новітні технології. Розв'язання цього завдання здійснюється через пошук підходів до змісту, форм, методів навчання, що забезпечують можливості для наукового розвитку і професійної самореалізації особистості.

Отже, актуальність проблеми дослідження особистісно-орієнтованого підходу (ООП) при формуванні науково-дослідницької компетентності (НДК) у майбутніх фахівців-екологів (МФЕ) зумовлена потребою конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, НДК яких повинна відповідати сучасним вимогам виробництва та роботодавців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання особистісно-орієнтованого підходу заклали в 60-ті роки ХХ століття А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкель. Серед науковців, що присвячували свої праці питанню особистісно-орієнтованого підходу як психолого-педагогічного принципу у підготовці майбутніх фахівців є Н. Алексєєв, В. Білоусова, О. Бондарєвська, І. Бех, О. Вишневський, Я. Гальперін, Г. Дорофєєв, О. Дубасенюк, Б. Житник та ін.

Реалізації особистісно-орієнтованого підходу в професійній екологічній освіті розглядали в своїх дослідженнях Г. Білецька, В. Боголюбов, Ю. Гришаєва, М. Гриньова, Г. Пустовіт, В. Рибалка, Н. Рідей, Г. Сорокіна та ін.

Е. Бондарєвська, Н. Канторович, А. Маркова, В. Серіков, І. Якиманська у своїх роботах відобразили процес формування науково-дослідницької компетентності студентів з позиції особистісно-орієнтованого підходу.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень дозволив засвідчити, що вони не висвітлюють особливості та закономірності реалізації особистісно-орієнтованого підходу до процесу формування НДК майбутніх фахівців-екологів, тому ця проблема є предметом подальших перспективних дискусій.

Мета статті – висвітлити роль особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів.

Аналіз результатів дослідження. Для використання особистісно-орієнтованого підходу при формуванні науково-дослідницької компетентності у МФЕ розглянемо визначення основних понять даного дослідження.

Ми підтримуємо думку С. Сисєєвої, що метою вищої освіти, як і освіти взагалі, є формування всебічно розвиненої особистості, компетентної не тільки в своїй професійній діяльності, але й всебічно обізнаної і моральної людини, яка б була вмотивована і вміла постійно поповнювати свої знання (Сисєєва, 2012, с. 4).

Важко не погодитись з М. Гриньовою, що особистісно-орієнтоване навчання – це навчання, у центрі якого знаходиться особистість: її мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Виходячи з інтересів особистості, рівня її знань і умінь, викладач визначає мету знань і коригує освітній процес, керуючись розвитком особистості (Гриньова, 2004, с. 37).

М. Боришевський вважає, що «зараз є необхідність формування нових ціннісних ідеалів, світогляду людини, яка буде жити і працювати в Україні, де цільові та ціннісні орієнтації сполучатимуть творчість, нові оригінальні ідеї з народними традиціями та культурою» (Боришевський, 1997, с. 146).

Грунтуючись на визначеннях дослідників (С. Сисєєвої, М. Гриньової, М. Боришевського) та ін., вважаємо, що особистісно орієнтоване навчання, має на меті не тільки передачу наукового досвіду у вигляді знань, умінь і навичок, а й повинно формувати ціннісні орієнтації особистості, світогляд, розвивати мотивацію до навчання, набувати особистісний досвід діяльності, здатність адекватно діяти в проблемних професійних ситуаціях.

Нам близькі погляди І. Якиманської, що «навчити можна всьому і будь-кого. А ось навчатися, щоб стати освіченим, кожен повинен сам шляхом організації власної діяльності на основі особистісних потреб, використовуючи індивідуальні способи навчальної роботи» (Якиманська, 2000, с. 26).

О. Кулик вважає, що сутність особистісно-орієнтованого підходу полягає в усвідомленні педагогом багатогранного складного світу психічних і соціальних якостей вихованців; іншими словами – це усвідомлення людини як системи, що визначає психічні особливості особистості (Кулик, 2017, с. 116).

На думку А. Маслоу підґрунтям особистісно орієнтованого підходу є: гуманізм, спрямований на виховання вільної особистості і розвиток її самостійності; визнання пріоритету особистісного перед суспільним; всебічне задоволення пізнавальних потреб особистості; виявлення і реалізація особистісного потенціалу та розвиток внутрішнього світу людини (Маслоу, 1982, с. 305).

І. Якиманська підкреслює, що в основі особистісно орієнтованого підходу «лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, його розвитку не як колективного об'єкту, але, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом» (Якиманська, 2000, с. 9).

Е. Зеєр визначає особистісно-орієнтований підхід як «становлення духовності особистості, що дозволяє їй реалізувати свою природну, біологічну і соціальну сутність. Метою виховання є створення умов для задоволення потреби бути особистістю духовно багатою, психічно здоровою» (Зеєр, 1998, с. 34).

З точки зору нашого дослідження вважаємо, що особистісно-орієнтований підхід при формуванні НДК у МФЕ це найважливіший психолого-педагогічний принцип, що передбачає: урахування індивідуальності особистості; систему відносин, за якою кожен студент відчуває себе особистістю; приділення уваги педагога особисто до нього; розвиток особистості, а саме набуття і збагачення дослідницького досвіду фахівців.

На формування НДК у МФЕ впливають: принципи (життєздатність, спрямованість на особистий розвиток студента), функції (організаційно-управлінська, спонукально-мобілізуєча, розвивально-прогностична, інформаційно-аналітична, контрольно-оцінювальна), засоби (комп'ютерні, мультимедійні, підручники та ін.), форми професійної підготовки студентів.

Безумовно, науково-дослідницька діяльність (НДД) для МФЕ передбачає наявність у нього особистісних здібностей, мотивів, знань і вмінь, які відіграють важливу роль особистості в самостійності, самореалізації, самовдосконаленні, розкритті своїх наукових можливостей, мобільності, єдності своїх цінностей, здатності та готовності їх до успішного розв'язання професійних завдань.

Нам близькі погляди Л. Качалової, Д. Качалова, А. Качалова, які вважають, що основними ознаками особистісно-орієнтованого підходу є: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; створення умов для самоактуалізації особистості; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів студентів; отримання задоволення від вирішення науково-дослідницьких завдань; забезпечення умов для самооцінювання; перенесення акценту у функціях педагога на позицію фасилітатора педагогічної системи загалом і педагога зокрема, що визначає позиції у взаємодії із суб'єктами процесу формування особистості (Качалова, Качалов Д., & Качалов А., 2007, с. 34).

З огляду на вищезазначене, вважаємо, що при формуванні НДК з позиції ООП викладачу необхідно виконувати наступні умови:

- установлювати емоційно-комфортний особистісний контакт із студентом на основі організації наукового співробітництва, для отримання задоволення не тільки від результату НДД, а й від самого процесу;
- організовувати ситуації успіху задля усвідомлення МФЕ радості від свого розуму, емоцій, компетентності;
- створювати сприятливу психологічну атмосферу в якій задовольняються інтелектуальні індивідуальні й колективні потреби, виникає необхідність до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації особистості;
- надавати варіативні завдання для можливості вибору форм НДД для розвитку наукового потенціалу особистості.

Розглянемо методи і засоби організації навчального процесу при формуванні НДК з позиції особистісно-орієнтованого підходу, що забезпечують визначені умови формування НДК у МФЕ, у якому чільне місце відводиться різноплановій, самостійній, активній науково-дослідницькій діяльності студентів.

Особистісно-орієнтований підхід при формуванні НДК у МФЕ передбачає використання таких методів, як:

- індуктивні та дедуктивні (використовують екосистемний підхід при вирішенні екологічних проблем на основі конкретних екологічних досліджень; допомагають розробити принципи й критерії ефективної екологічної політики з метою охорони природного середовища);
- за ступенем самостійного мислення студентів (формують самостійну екологічну картину здійснення екологізації виробництва та використання еколого-обґрунтованих методів; допомагають знайти власні проблемно-пошукові підходи до впровадження інноваційних методів виробництва);
- за ступенем керівництва науково-дослідницькою діяльністю (формують навички самостійності НДД, закріплюючи індивідуальний стиль відповідальності; позитивно впливають на розумовий розвиток та самовиховання);
- ситуаційні (розкривають здатність до реалізації власних здібностей, творчого інтелекту та екологічної грамотності; допомагають вирішенню екологічних проблем та розробляти стратегії збалансованого розвитку екосистем);
- інтерактивні (сприяють самооцінці знань, зростанню ролі вміння знаходити, аналізувати та узагальнювати інформацію щодо забезпечення екологічної безпеки, раціонального використання природних ресурсів);
- контролю (самоконтролю, взаємоконтролю) за ефективністю науково-дослідницької діяльності (виконують контрольно-регульовальну, контрольно-оцінювальну функції; організовують студентів до своєчасного засвоєння набутих знань, самоорганізації та відповідальності за власні результати НДД);
- бінарні (дозволяють застосовувати при НДД декілька підходів, які допомагають систематизувати дослідження, зробити аналіз екологічної ситуації);

– стимулювання (спрямовані на розвиток пізнавальних можливостей, розширюючи науково-дослідницькі здібності, сприяючи особистісному розвитку, підвищуючи якість професійної підготовки).

Екологічна освіта вимагає використання в навчальному процесі певної лабораторної бази. Це зумовлює необхідність використання інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ), що дозволяють моделювати природні процеси, прогнозувати їх зміни, проводити віртуальні наукові дослідження.

На думку А. Литвина, що «завдяки новітнім ІКТ створюються умови для неперервної самоосвіти і самовдосконалення особистості протягом всього життя; розвиваються навички творчої інформаційної діяльності (Литвин, 2009, с. 48).

В. Биков вважає, що завдяки ІКТ «вдається ефективніше розвинути природні здібності людини. Використання цих технологій у процесі навчання створює додаткові умови і зумовлює появу нових цілей та оновлення змісту освіти, дозволяє досягнути більш високих результатів навчальної діяльності, забезпечити формування і розвиток його власної освітньої траєкторії» (Биков, 2009, с. 141).

Ми цілком погоджуємося з думками цитованих авторів і наголошуємо, що використання ІКТ при формуванні НДК сприяє: формуванню у МФЕ пізнавальних здібностей; встановленню особистісного контакту із студентом; створенню сприятливої психологічної атмосфери до саморозвитку, самореалізації особистості.

Прикладом застосування особистісно-орієнтованого підходу при формуванні НДК у МФЕ може слугувати використання інформаційно-пошукових систем (ІПС) та ІКТ у навчальному процесі.

Нами створено ІПС, призначену для вибору технічних рішень очисного обладнання для очистки газових викидів, стічних вод та твердих відходів на прикладі функціонального класу магнітних сепараторів, принципи побудови та роботи якої наведено у статтях (Шведчикова, Солошич, Титюк, 2016, с. 338) та комп'ютерної програми «Sustainable development» для оцінки сталого розвитку країни та окремих її регіонів (Солошич, 2018, с. 165).

Формування НДК у МФЕ на основі особистісно-орієнтованого підходу із використанням створених ІПС та ІКТ відбувається при вивченні дисциплін: «Інформатика і систематологія» (1 курс, 2 семестр), «Обчислювальна техніка та основи програмування» (2 курс, 1 семестр), «Основи наукових досліджень в галузі екологічної безпеки» (2 курс, 2 семестр), «Урбоекологія» (3 курс, 1 та 2 семестри), «Економіка природокористування» (4 курс, 2 семестр), «Методологія та організація наукових досліджень» (5 курс, 1 семестр).

Так, при вивченні дисципліни «Інформатика і систематологія», використовуючи зазначені засоби МФЕ вчаться: опрацьовувати інформацію, структурувати дані; вивчають характеристики баз даних, системи управління ними; знайомляться з програмним забезпеченням, текстовими та табличними процесорами, системою управління базами даних екологічного спрямування.

При вивченні дисципліни «Основи екологічних досліджень в галузі екологічної безпеки», на прикладі ІПС, МФЕ: знайомляться із структурою заявки на винахід, відкриття, авторського права, патенту тощо; вчаться формулювати цілі, задачі, завдання, виконувати обробку результатів дослідження.

Вивчаючи навчальні дисципліни «Урбоекологія» та «Техноекологія» МФЕ: вивчають методику оцінки соціо-еколого-економічного стану регіону; виконують самостійні науково-дослідницькі завдання, метою яких є визначення природно-ресурсного потенціалу обраного регіону дослідження; здійснюють пошук очисного обладнання для очищення атмосфери, стічних вод та утилізації відходів та вносять патентну інформацію в електронну базу даних.

При вивченні дисципліни «Економіка природокористування» МФЕ характеризують виробничо-господарський комплекс та економічну сферу регіону: валовий продукт; індекси промислового виробництва, валового споживання; інвестицій в основний капітал; інтенсивності оновлення основних фондів; обсяг науково-дослідних робіт, імпорт та експорт товарів і послуг та ін.

В магістратурі, при вивченні навчальної дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень», враховуючи дані своїх попередніх досліджень ведуть самостійний пошук патентів та прототипів при патентуванні нових технічних рішень та роблять соціо-еколого-економічний аналіз розвитку регіонів та розробляють стратегічний план дій для досягнення їх сталого розвитку.

Результати досліджень заносяться до бази даних ІПС та ІКТ, що надає можливість поглибленню професійних знань для подальших наукових досліджень.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє констатувати, що реалізація особистісно-орієнтованого підходу при формуванні НДК у МФЕ дозволяє: побудувати навчання так, щоб студент усвідомлено залучався до пошуків нових самостійних, оригінальних наукових рішень відповідно до власних здібностей; враховувати індивідуальні особливості кожного студента; розвивати логічне мислення, креативність; створювати необхідні умови для реалізації індивідуального, диференційованого особистісного підходу; підвищити рівень пізнавальної наукової активності студентів; забезпечувати умови для всебічного розвитку особистості, сформувати потребу в глибокому оволодінні знаннями, в процесі формування НДК.

У подальших наукових розвідках плануємо дослідити технологічні можливості об'єднання діяльнісного та системного синергетичного підходів у практиці навчання та їхню реалізацію в процесі формування НДК у МФЕ.

Список використаних джерел

- Биков, В. Ю. (2009). *Моделі організації систем відкритої освіти*: монографія. Київ: Атіка.
- Боришевський, М. І. (1997). Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*, 1, 144-150.
- Гриньова, М. В. (Ред.). (2004). *Педагогічні технології: теорія та практика*: курс лекцій: навч. посіб. Полтав. держ. пед. ун-т. ім. В. Г. Короленка. Полтава: АСМІ.

- Зеер, Е. Ф. (1998). *Личностно ориентированное профессиональное образование*. Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: Изд-во УГППУ.
- Качалова, Л. П., Качалов, Д. В., Качалов, А. В. (2007). *Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности: пособие к спецкурсу*. Шадринск: Шадринский дом печати.
- Кулик, О. (2017). Особистісно орієнтований підхід до навчання як чинник мовленнєвого розвитку учнів. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2, 114-119. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2017_2_21.
- Литвин, А. В. (2009). Інформаційні технології в контексті формування освітнього середовища. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: зб. наук. праць (Вип. 2, ч. 1. С. 86-90). Львів: ЛДУ БЖД.
- Маслоу, А. (1982). Самоактуалізація. *Психологія личности. Тексты* (С. 108-117). Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Сисоева, С. О., & Соколова, І. В. (2012). *Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження*. НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. Київ: ЕКМО.
- Якиманская, И. С. (2005). Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*, 2, 9-13.
- Якиманская, И. С. (2000). *Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе*. Москва: Сентябрь.
- Shvedchykova, I., Soloshych, I., & Tytiuk, V. (2017). Creating a Learning Information Retrieval System for Selection of Electromechanical Devices for Cleaning of Gas Emissions, Waste water and Solid. *International Conference on modern electrical and energysys tems* November 15-17, (pp. 336-340). Kremenchuk.
- Soloshych, I. (2018). Application of "sustainable development" computer program in development of scientific and research competence in the study of discipline "urban ecology". *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, VI (69), 36-39. Retrieved from www.seanewdim.com.

References

- Bikov, V. Yu. (2009). *Modeli organizatsiyi sistem vidkrytoyi osviti* [Models of organization of systems of open education]. Kyiv: AtIka [in Ukrainian].
- Boryshevskiy, M. I. (1997). Dukhovni tsinnosti v stanovlenni osobystosti hromadianyna [Spiritual values in the formation of the individual citizen]. *Pedahohika i psykhohohiia* [Pedagogy and psychology], 1, 144-150 [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V. (2004). *Pedahohichni tekhnolohii: teoriia ta praktyka: Kurs lektsii: Navchalnyi posibnyk* [Pedagogical Technologies: Theory and Practice: Lecture Course: Tutorial]. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Iakimanskaia, I. S. (2000). *Tehnologiia lichnostno-orientirovannogo obucheniya v sovremennoy shkole* [Technology student-centered learning in modern school]. Moskva: Sentyabr [in Russian].
- Iakimanskaia, Y. S. (2005) Razrabotka tekhnolohy lychnostno-oryentirovannogo obucheniya [Development of technology-centered student-centered learning]. *Voprosy psykholohyy* [Psychology Issues], 2, 9-13 [in Russian].
- Kachalova, L. P., Kachalov, D. V., & Kachalov, A. V. (2007). *Lichnostno-orientirovannyi podhod v obrazovanii: pedagogika lichnosti. Posobie k spetsk. [Personality-oriented approach in education: personality pedagogy. Allowance spetsk]. Shadrinskiy dom pechati* [in Russian].
- Kulyk, O. (2017). Osobystisno oriientovanyi pidkhid do navchannia yak chynnyk movlennievoho rozvytku uchniv [Personally oriented approach to learning as a factor in speech development of students]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka* [The pedagogical process: theory and practice], 2, 114-119. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2017_2_21 [in Ukrainian].
- Litvin, A. V. (2009). Informatsiyni tehnologiyyi v konteksti formuvannya osvitnogo seredovischa [Information technology in the context of the formation of the educational environment]. *Informatsiyno-telekomunikatsiyni tehnologiyyi v suchasniy osviti : dosvid, problemi, perspektivi* [Information and telecommunication technologies in modern education: experience, problems, perspectives: zб. nauk. prats (Vyp. 2, ch. 1. S. 86-90). Lviv: LDU BZhD. [in Ukrainian].
- Maslou, A. (1982). Samoaktualyzatsiya [Self-actualization]. *Psykhohohiia lychnosty. Teksty* [Psychology of Personality. Texts] (pp. 108-117). Moskva [in Russian].
- Shvedchykova, I. Soloshych, I., & Tytiuk, V. (2017). Creating a Learning Information Retrieval System for Selection of Electromechanical Devices for Cleaning of Gas Emissions, Waste water and Solid. *International Conference on modern electrical and energysys tems*, 15-17 November (pp. 336-340), Kremenchuk.
- Soloshych, I. (2018). Application of "sustainable development" computer program in development of scientific and research competence in the study of discipline "urban ecology". *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, VI (69), 36-39. Retrieved from www.seanewdim.com.
- Sysoieva, S. O., & Sokolova, I. V. (2012). *Problemy neperervnoi profesiinoy osvity: tezaurus naukovoho doslidzhennia: nauk. vydannia* [Problems of Continuing Professional Education: Thesaurus of Scientific Research: sciences. edition]. Kyiv: ЕКМО [in Ukrainian].
- Zeер, E. F. (1998). *Lichnostno orientirovannoe professionalnoe obrazovanie* [Personally oriented vocational education]. Ekaterinburg: Izdatelstvo UGPPU [in Russian].

SOLOSHYCH I.

Kremenchuk Mykhailo Ostrogradsky National University, Ukraine

PERSON-ORIENTED APPROACH TO FORMING SCIENTIFIC AND RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE ENVIRONMENTALISTS

In the course of the research the theoretical and practical development of the problem of a person-oriented approach to the formation of research and development competence was analyzed. The research was conducted using a systemic synergistic approach, using general scientific methods of analysis, syn-thesis and comparison. The essence of the concepts of "person-oriented learning", "person-oriented approach" is revealed.

Conditions and methods of organization of the educational process during the formation of the scientific and research competence from the standpoint of person-oriented approach are considered. It is determined that the use of developed information retrieval systems and computer tools in the educational process realizes the principles of scientific, professional orientation, practical significance and creates the necessary conditions for the implementation of an individual, differentiated person-oriented approach in the formation of research and development competence.

An example of the application of a person-oriented approach in the formation of the research competence of future environmental specialists is provided with the help of the developed information-retrieval system of the purification equipment, which allows forming integrative knowledge from ecology and other branches of knowledge.

The results of the research may form the basis for further scientific analysis - the development of theoretical and methodological foundations for the formation of scientific research competence of future specialists-ecologists.

Keywords: *research competence; future specialists-ecologists; person-oriented approach.*

Стаття надійшла до редакції 21.02.2019 р.

УДК: 796.011

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183263>

ІРИНА ТАРАНЕНКО

ORCID ID 0000-0003-1128-3803

ЮЛІЯ ЗАЙЦЕВА

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПОНЯТЬ «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА», «СПОРТ», «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»

У статті розкрито суперечності щодо змісту та використання основних понять та термінів, які складають концептуальну основу теорії фізичної культури як науки. Стаття спрямована на аналіз змістової характеристики понять «фізична культура», «спорт», «фізичне виховання» та визначення особливостей їх використання в сучасній науково-методичній літературі. Доведено, що термін «фізична культура» відображає ширші уявлення про процес фізичного розвитку людини, ніж терміни «фізичне виховання» та «спорт».

Ключові слова: фізична культура; спорт; фізичне виховання; фізична культура особистості

Постановка проблеми. У сучасних умовах в теорії фізичної культури спостерігається неоднозначне ставлення до змісту та використання основних понять та термінів, які складають концептуальну основу даної науки. Так, низка вчених стверджує, що неправомірно розглядати спорт лише як частину фізичної культури, бо він є компонентом інших сфер культури суспільства і особистості. Натомість інші дослідники наполягають на протилежному: словосполучення «фізична культура і спорт» неприйнятне, бо створює в теорії і практиці багато протиріч і непорозумінь (Сутула, & Власов, 2013, с. 103-105).

Існування даних суперечностей вимагає проведення спеціального аналізу даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний рівень вивченості проблеми сутності і змісту основних понять і термінів теорії фізичної культури можемо прослідкувати за низкою досліджень як зарубіжних так і вітчизняних учених, зокрема: В. Бальсевич, В. Валісва, Г. Власов, М. Візітсй, Ю. Железняк, Ю. Євсєєв, С. Коровін, Т. Круцевич, Ю. Курамшин, Л. Лубишева, Л. Матвєєв, І. Мудрик, В. Сутула, Б. Шиян на ін. Аналіз цих наукових досліджень свідчить про існування суперечностей та невизначеності, що в свою чергу вказує на необхідність проведення спеціального аналізу сутності дефініцій «фізична культура», «спорт», «фізичне виховання».

Мета статті: здійснити змістову характеристику понять «фізична культура», «спорт», «фізичне виховання» та проаналізувати особливості їх використання в сучасній науково-методичній літературі.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, фізична культура – частина загальної культури суспільства яка спрямована на укріплення і підвищення рівня здоров'я. При цьому вона виконує соціальну функцію – виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

У сучасній науково-методичній літературі використовується достатньо широкий діапазон визначень поняття «фізична культура». Так, в Українській радянській Енциклопедії (1984, с. 576-577) поняття «фізична культура» тлумачиться як «частина культури суспільства, що включає систему фізичного виховання та сукупність соціальних наукових знань; матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини...»; в Російському тлумачному словнику-довіднику «Термінологія спорту» (2010, с. 422) – воно розглядається як «органічна частина культури суспільства та особистості; раціональне використання людиною рухової діяльності в якості фактора оптимізації свого стану і розвитку, фізичної підготовки до життєвої практики»; у Законі України «Про фізичну культуру і спорт» визначено, що «Фізична культура – складова загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових і інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості». Л. Матвєєв (Матвеев, & Мельников, 1991), який теоретично узагальнив сучасну концепцію фізичної культури, визначив, що фізична культура є органічною складовою культури суспільства та людини. Саме таке бачення фізичної культури відповідає поглядам численних вітчизняних та зарубіжних фахівців та науковців. Але, проведений І. Мудриком (Мудрик, 2003, с. 91-95) аналіз конституційних і законодавчих актів європейських країн, свідчить, що поняття «фізична культура» використовується тільки в конституціях Росії, Білорусії та Хорватії, а в інших зарубіжних країнах вживають термін «фізичне виховання».

Дослідниця Л. Лубишева (2001, с. 7) фізичну культуру розуміє як сукупність суспільних цілей, завдань, форм, заходів, досягнень і чинників, істотних для фізичного вдосконалення людини. Зокрема, С. Коровін (Коровин, 2005, с. 8-9) фізичну культуру визначає як вид загальносоціальної культури соціуму; специфічну творчо-перетворюючу діяльність з розвитку системи рухових і особистісних потреб, які забезпечують якість соціалізації особистості.

Аналізуючи декілька десятків визначень категорії «фізична культура», Т. Круцевич, Ю. Курамшин, В. Петровський (2008) розглядають її як частину загальної культури, сукупність спеціальних духовних і матеріальних цінностей, способів їх виробництва та використання з метою оздоровлення людей і розвитку їхніх фізичних здібностей; та фізичну культуру людини (індивідуума) як процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками виховної, навчальної, оздоровчої, рекреаційної діяльності для подальшого використання у процесі самовдосконалення (с. 10).

Певна частина вітчизняних та зарубіжних дослідників (В. Бальсевич, Ю. Євсєєв, С. Коровін, Ю. Курамшин, Л. Лубишева, Б. Шиян та інші) виокремлюють таке поняття, як фізична культура особистості. Так, наприклад, В. Бальсевич, Л. Лубишева (Бальсевич, & Лубишева, 1995, с. 29-31) відзначають, що фізична культура особистості – це соціально-детермінована область загальної культури людини, являє собою якісний, системний, динамічний стан, який характеризується певним рівнем спеціальної освіченості, фізичної досконалості, мотиваційно-ціннісних орієнтацій та соціально-духовних цінностей, придбаних у результаті виховання та інтегрованих у фізкультурно-спортивну діяльність, культуру способу життя, духовності та психофізичне здоров'я. С. Коровін (Коровин, 2005, с. 9), фізичну культуру особистості розуміє як специфічну сферу загальної культури людини; інтегрований, специфічний і динамічний стан особистості, який відображає сформованість ціннісних орієнтацій, системи рухових і особистісних потреб і здібностей, що визначають ефективність соціалізації, загальносоціальної та фізкультурно-спортивної діяльності. Б. Шиян (Шиян, 2007, с. 24), відзначає, що фізична культура особистості – це сукупність властивостей людини, які набуваються у процесі фізичного виховання і виражаються в її активній діяльності, спрямованій на всебічне удосконалення своєї фізичної природи та ведення здорового способу життя.

На думку Ю. Курамшина (Круцевич, 2008, с. 61), фізична культура особистості являє собою втілення в самій людині результатів використання матеріальних і духовних цінностей, що належать до фізичної культури в її широкому розумінні, тобто засвоєння людиною необхідних знань, навичок, умінь і відповідних психічних властивостей, досягнутих на основі використання засобів фізичного виховання, спортивного тренування, фізичної рекреації. А отже, при розширенні та зміцненні потреб, мотивів, які характеризують соціальне обличчя людини як носія свідомості з проявом моральних, правових та естетичних почуттів, відбувається формування особистісних якостей у найширшому їх діапазоні.

Деякі дослідники (Андріанов, & Макаренко, 2006; Коровін, 2005) справедливо зазначають, що фізична культура – це все «надприродне»; це єдиний спосіб «окультурити» тіло і в процесі «окультурювання» тіла «окультурити» душу і дух людини, що в наш час є більш значущим, ніж «пряма робота з тілом». Феномен фізичної культури надзвичайно різнобічний у впливі на тілесно-духовну сферу особистості, а саме унікальним є те, що фізична культура дозволяє з'єднати соціальне й біологічне в розвитку людини. Зокрема, Б. Шиян вважає (Шиян, 2007, с. 23), що впливаючи на біологічну сферу людини комплексом засобів і методів, фізична культура неминуче впливає на інтелектуальну, емоційну, духовну сфери особистості в силу єдності та взаємообумовленості функціонування матеріального і духовного в людині. Таким чином, характеризуючи фізичну культуру, необхідно виокремити щонайменше три аспекти, а саме: діяльнісний, предметно-ціннісний та результативний. Враховуючи це, фізичну культуру можна визначити як сукупність досягнень суспільства у створенні і раціональному використанні спеціальних засобів, методів і умов цілеспрямованого фізичного та духовного удосконалення людини.

Вдосконалюючи фізичні якості та рухові навички, фізична культура сприяє виробництву матеріальних благ і перетворень фізичної, матеріальної природи людини, що спонукає до зміни багатьох ціннісних орієнтацій. Так, Ю. Курамшин (Круцевич, 2008, с. 60) зазначає, що удосталь виражені показники розвитку сили, спритності, витривалості, ряду функціональних реакцій мають високо значущі кореляційні зв'язки з результатами тестування таких особистісних проявів, як почуття гідності, сміливість, шляхетність, поблагливість, або навпаки, брехливість, хитрість, схильність до пристосування, підлабузництва. Хоча, ці зв'язки тільки опосередковані, імовірнісні, але вони мають місце та в багатьох випадках свідчать про те, що під час виконання фізичних вправ спостерігається тенденція до розвитку тих або інших особистісних якостей. Тобто, якщо в процесі занять фізичною культурою

здійснюється гармонійний і всебічний розвиток людини, то на основі забезпечення оптимального розвитку фізичного стану, зміцнення здоров'я, загартування відбувається позитивне вдосконалення її природної суті.

Спираючись на інтеграційний підхід, необхідно відзначити, що спорт є частиною фізичної культури. Хоча з цього приводу у науково-методичній літературі спостерігається неоднозначність, яка проявляється у двох основних підходах. Перший констатує, що «спорт» є складовою частиною поняття «фізична культура», а другий – «спорт» і «фізична культура» поняття рівнозначні. Але, спираючись на останні дослідження зазначеної проблеми обстоюємо позицію, згідно з якою спорт – це одна зі специфічних форм реалізації в суспільстві фізичної культури. Термін «спорт» характеризує спеціально організовану діяльність, яка пов'язана зі змаганнями людей на основі їх тілесності, а також увесь спектр людських взаємовідносин які виникають на цьому підґрунті.

Отже, спорт – це соціальне явище, в основі механізму саморозвитку якого лежить діалектична єдність діяльності людей, з одного боку, із задоволення індивідуальних потреб у самовираженні, що досягається в ході змагальної діяльності, яка організується на основі тілесності людини, а з іншого – із задоволення суспільних потреб у різноманітних видовищах (Сутула, & Власов, 2013, с. 103-105).

Таким чином, фізична культура, як частина загальної культури, має значний вплив на формування особистості, тому що вона є засобом фізичного і духовного розвитку людства, свосереднім капіталом, використання якого залежить від духовної атмосфери суспільства. Саме ці положення та пріоритетні підходи до збереження здоров'я дітей і молоді, розвитку фізичної культури сфокусовані у законах України «Про охорону дитинства» (2001), «Про фізичну культуру і спорт» (1993), у Міжгалузевій комплексній програмі «Здоров'я нації на 2002–2011 рр.» тощо, адже фізична культура має стати повсякденною потребою життя учнів.

Останнім часом в Україні активізуються пошуки і наукове обґрунтування оптимальних шляхів залучення підростаючого покоління до фізичної культури, оскільки фізична культура є соціально значущим видом діяльності, який відповідає потребам формування особистості та забезпечує її успішну соціалізацію.

Фізична культура, як фактор формування особистісних якостей, розглядається у зв'язку з її прямою соціальною сутністю, безумовно, гуманістичними функціями, можливостями розвитку цілого ряду основ духовності людини.

Як зазначають В. Бальсевич, Л. Лубишева, (Бальсевич, & Лубишева 1995, с. 29-31) під вихованням особистості за допомогою фізичної культури слід розуміти активний вплив не тільки на фізичні здібності, а передусім на її почуття і свідомість, психіку та інтелект, що забезпечує формування стійких соціально-психологічних проявів: позитивної мотивації, ціннісних орієнтацій, інтересів і потреб у сфері фізичної активності та у здоровому стилі життя.

Ця думка простежується у дослідженнях вітчизняних вчених-педагогів минулого Г. Ващенко, М. Демкова, О. Духновича, К. Ушинського та ін. Фізичне виховання розглядається ними як процес, який включає два напрями: загально виховний і тіловиховний.

Зокрема, К. Ушинський (1983) стверджує, що фізичні вправи мають значний вплив на формування «корисних навичок», на уміння визначати і розподіляти свої сили, на пізнання навколишнього світу. Вчений підходив до фізичного виховання як до освітнього і гігієнічного засобу.

Український педагог М. Демков в основу системи фізичного виховання поклав розроблену ним вікову періодизацію розвитку дитини: від народження до 7 років – початкове фізичне виховання (розвиток тілесних сил); від 7 до 14 років – фізичне виховання «періоду отроцтва» (фізичне і духовне виховання); від 14 років – період розвитку та збереження тілесних та духовних сил людини. Вчений зазначає, що крім розвитку фізичних та моральних якостей, рухливі ігри, фізичні вправи, загартування, гімнастика сприятливо діють на душевну діяльність, «звільняючи дитину від розумового напруження, даючи змогу приємно провести час, пробуджуючи бадьорий і радісний настрій духу» (Бардінова, 2011, с. 13-21).

Ми погоджуємося із В. Сухомлинським (1977, с. 357), який зазначає, що «від гармонії фізичного розвитку, здоров'я і праці залежить багатогранність особистості, моральне, інтелектуальне, емоційне, естетичне багатство потреб, запитів, зацікавленості».

Отже, фізичне виховання – це «педагогічний процес, спрямований на фізичне і духовне вдосконалення людини, оволодіння нею систематизованими знаннями, фізичними вправами та способами їх самостійного використання протягом усього життя» (Шиян, 2007, с. 35). Це положення підтверджується ст. 12 Закону України «Про фізичну культуру і спорт»(1993).

Таким чином, систему фізичного виховання можна представити як сукупність ідей, методів, засобів, способів, які структурно організовані за єдиними принципами з ціллю реалізації головної мети фізичного виховання. Метою фізичного виховання, як зазначає Т. Круцевич (Круцевич, 2008, с. 41), є «задоволення потреб окремих людей і суспільства в цілому у формуванні всебічно духовно і фізично розвиненої людини, сприяючи підвищенню її життєдіяльності». Реалізація даної мети повинна забезпечити підготовленість особистості до результативної діяльності у всіх її видах та проявах.

Фізичне виховання, як і виховання в цілому, є процесом вирішення певних освітньо-виховних завдань, який характеризується всіма загальними ознаками педагогічного процесу, або здійснюється в умовах самовиховання. При цьому, формування особистості і її виховання відбувається в процесі різноманітних видів діяльності. Це навчальна, трудова, суспільно-корисна, спортивна тощо, кожна з яких має свій виховний вплив на особистість. У психолого-педагогічній теорії і практики діяльність розглядається як важливий засіб формування позитивних взаємовідносин, які характеризуються взаєморозумінням, взаємоповагою взаємодопомогою.

Однією з важливих форм людської діяльності є фізкультурна діяльність, яка передбачає заняття фізичною культурою у різноманітних формах. При цьому, в діючій системі фізичного виховання, необхідно приділяти велику увагу розвитку спорту серед дітей і молоді, що визначається передусім широкими можливостями його використання для зміцнення здоров'я і виховання підростаючого покоління нашої країни.

Висновки. Спираючись на результати проведеного аналізу, можемо підтвердити висновок, що в межах науково-педагогічного осмислення, тобто в широкому розумінні, фізична культура представляє собою елемент загальнонародської культури, яка реалізується в діяльності, що об'єднує духовно-моральні та тілесні аспекти розвитку особистості. Але, термін «фізична культура», в науковій літературі, використовується і в інших, вужчих значеннях: «фізичною культурою» називають навчальну дисципліну в школі, яка характеризує базовий рівень фізичної підготовленості підростаючого покоління, а також виділяють професійно-прикладну, лікувальну, адаптивну, рекреаційну та інші види фізичної культури.

При цьому фізичне виховання, як і спорт, є специфічною формою реалізації фізичної культури, мета якої полягає у забезпеченні розвитку фізичних, морально-вольових, розумових здібностей та професійно-прикладних навичок, тобто – формування фізичної культури особистості.

Список використаних джерел

- Андріанов, В. Є., & Макаренко, Н. Г. (2006). Духовний потенціал фізичної культури. *Теорія та методика фізичного виховання*, 5, 48-50.
- Бажан, М. П. (Ред.). (1984). *Українська Радянська Енциклопедія: в 12 т.* (Т. 11, кн. 1). Стодола-Фітогеографія. (с. 576-577). Київ: Гол. ред. УРЕ.
- Бальсевич, В. К., & Лубышева, Л. И. (1995). Физическая культура: молодежь и современность. *Теория и практика физической культуры*, 4, 29–31.
- Бардінова, В. Д. (2011). Видатні українські педагоги про фізичне виховання. *Фізичне виховання: минуле і сучасність*, Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (С. 13-21). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Блеер, А. Н., Суслов, Ф. П., Тышлер, Д. А. и др. (2010). *Терминология спорта: толковый словарь-справочник*. Москва: Академия.
- Коровин, С. С. (2005). *Теория и методика формирования физической культуры личности*. Оренбург: Изд-во ОГПУ.
- Круцевич, Т. Ю. (Ред.). (2008). *Теория і методика фізичного виховання*. (Т. 1). Київ: Олімпійська література.
- Лубышева, Л. И. (2001). *Социология физической культуры и спорта*. Москва: Академия.
- Матвеев, А. П., & Мельников, С. Б. (1991). *Методика физического воспитания с основами теории*. Москва: Просвещение.
- Мудрик, І. (2003). Проблеми та шляхи розвитку фізичного виховання в основній і старшій школі. *Освіта і управління*, 1, 6 (3), 91-95.
- Сутула, В. О., & Власов, Г. В. (2013). Про коректність використання терміну «Фізична культура і спорт». *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 1, 103-105.
- Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори* (Т. 3.). Київ: Рад. шк.
- Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори: в 2 т.* (Т. 1). Київ: Рад. Шк..
- Шиян, Б. М. (2007). *Теорія і методика фізичного виховання школярів*. (Ч. 1). Тернопіль: Навч. книга: Богдан.

References

- Andrianov, V. E., & Makarenko, N. G. (2006). Duhovniy potentsial fizichnoyikulturi [Mental potential of physical culture]. *Teoriya ta metodika fizichnogo vihovannya [Theory and methodology of physical education]*, 5, 48-50 [in Ukrainian].
- Bazhan, M. P. (Ed.). (1984). *Ukrainska Radianska Entsyklopediia: v 12 t. [Ukrainian Soviet Encyclopedia]* (Vol. 11, b. 1). Stodola-Fitogeografiia. (pp. 576-577). Kyiv: Hol. red. URE [in Ukrainian].
- Balsevich, V. K., & Lubyisheva, L. I. (1995). Fizicheskaya kultura: molodezh isovremennost. [Physical culture: youth and modernity]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kulturyi [Theory and practice of physical education]*. 4, 29-31 [in Russian].
- Bardinova, V. D. (2011). Vydatni ukrainski pedahohy pro fizychno vykhovannya [Outstanding Ukrainian Teachers about Physical Education]. *Fizychno vykhovannya: mynule i suchasnist [Physical Education: Past and Present]*, materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii (pp. 13-21). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Bleer, A. N., Suslov, F. P., & Tyishler, D. A. i dr. (2010). *Terminologiya sporta: tolkovyy slovar-spravochnik [Sports terminology: explanatory dictionary-reference book]*. Moskva: Akademiya [in Russian].
- Korovin, S. S. (2005). *Teoriya i metodika formirovaniya fizicheskoy kulturyi lichnosti [Theory and methods of formation of personality physical culture]*. Orenburg : Izd-vo OGPU [in Russian].
- Krutsevych, T. Yu. (Red.). (2008). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannya [Theory and methods of physical education]*. (Vol. 1). Kyiv: Olimpiiska literatura [in Ukrainian].
- Lubyisheva, L. I. (2001). *Sotsiologiya fizicheskoy kulturyi i sporta [Sociology of physical culture and sports]*. Moskva: Akademiya [in Russian].
- Matveev, A. P., & Melnikov, S. B. (1991). *Metodika fizicheskogo vospitaniya s osnovami teorii [Methods of physical education and theory]*. Moskva: Prosveschenie [in Russian].
- Mudryk, I. (2003). Problemy ta shliakhy rozvytku fizychnoho vykhovannya v osnovnii i starshii shkoli. [Problems and ways of development of physical education in primary and high school] *Osvita i upravlinnia [Education and Management]*, 1, 6 (3), 91-95 [in Ukrainian].
- Shyian, B. M. (2007). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannya shkoliariv [The theory and method of physical education of schoolchildren]* (Pt. 1). Ternopil: Navch. knyha: Bohdan [in Ukrainian].
- Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory [Selected Works]* (Vol. 3.). Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian].

Sutula, V. O., & Vlasov, H. V. (2013). Pro korektnist vykorystannia terminu «Fizychna kultura i sport» [About the correctness of using of the term «Physical Culture and Sports»]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk [Slobozhansk Scientific and Sport Bulletin]*, 1, 103-105 [in Ukrainian].

Ushynskiy, K. D. (1983). *Vybrani pedahohichni tvory [Selected pedagogical works]: v 2 t. (Vol. 1)*. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian].

TARANENKO I., ZAITSEVA YU.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

THEORETICAL ANALYSIS OF CONTENT OF NOTIONS "PHYSICAL CULTURE", "SPORTS", "PHYSICAL EDUCATION"

Existence of contradictions and ambiguous attitude to meaning and using of main definition and terms, which are conceptual basis of the theory of physical culture as a science and this all necessitate of conducting a special analysis.

In this article is proved, that nowadays, new trends of the development of public opinion and personal motivation of assimilation of values of physical culture are formed by all members of society and every person in particular, because of increase of understanding of physical culture as a social and individual value.

Description of the content of the concepts «physical culture», «sports», «physical education» and the definition of the specifics of their using in modern scientific and methodical literature were analyzed in this article.

Within scientific and pedagogical comprehension, that is in the broad sense, physical culture is an element of universal culture, which is realized in a people's activity, which combines the moral and physical aspects of the development of the personality have been defined according to analysis, which was conducted.

It has been found out, that in the scientific literature, the term "physical culture" has been using in other meanings, which is more narrow definitions, namely: a school subject is called as a Physical culture, which provides the basic level of physical preparedness of schoolchildren; professional-applied, curative, adaptive, recreational and other types of physical culture also exist.

The term "sport" is a specially organized process, which is connected to people's activity, the competition between different sportsmen and teams and also includes the whole spectrum of human relationships, which appear on this basis.

As a Physical education as a Sports is a specific form of the realization of physical culture. Physical culture's purpose is the provision of the development of physical, moral-will, intellectual abilities and professional-applied skills, that is - the formation of the physical culture of the personality.

Keywords: *physical culture; sports; physical education; physical culture of personality.*

Стаття надійшла до редакції 25.02.2019 р.

УДК 27-722.53:37.013.46

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183275>

АНДРІЙ ТВЕРДОХЛІБ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ВІТЧИЗНЯНІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ТРАДИЦІЇ І ПЕДАГОГІЧНИЙ СПАДОК ВИДАТНИХ ДІЯЧІВ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОСЛАВ'Я XVI-XVII СТ.

У статті розглядаються погляди на виховання, що знайшли відображення у педагогічному спадку священнослужителів – відомих діячів православної церкви на теренах України (насамперед, у XVI-XVII ст.). Аналізуються, зокрема, факти діяльності «козацького митрополита» Іова Борецького, його сучасників і наступників, чії ідеї зберігають свою актуальність і донині.

Ключові слова: виховання; православ'я; виховні традиції; моральність; гуманізм; педагогічна думка

Постановка проблеми. Навчання і виховання молодого покоління, добір змісту та методів виховного впливу завжди мали значну вагу в суспільстві, поєднуючи в собі як прагматичний, так і моральний аспекти. Упродовж багатьох століть духовний стрижень особистості наших співвітчизників формувався під впливом релігії, яка була і залишається сьогодні джерелом гуманістичних тенденцій у вихованні.

У вітчизняній історії зустрічаємо цілу низку персоналій, які, будучи видатними світськими чи церковними діячами, залишили нащадкам перевірені власним життєвим досвідом настанови, пов'язані з дотриманням у своєму житті певних принципів і норм, заснованих на підґрунті православної віри і водночас глибоко співзвучних народній педагогічній думці, таких, що лягли в основу багатьох виховних традицій українців

Нині, коли ці традиції знову опиняються в полі уваги науковців і практиків педагогічної діяльності, настанови видатних діячів минувшини набувають нової ваги і значущості у виховному процесі, сприяючи збереженню національної ідентичності українського народу, повертаючи йому ті духовні ідеали, з якими століттями жили і боролися за власну державність і незалежність наші предки.

Джерела і публікації, на які спирається автор. Історико-педагогічні розвідки, що розкривають витоки вітчизняної педагогічної думки, стали надбанням широких наукових і суспільних кіл у XIX-XXI століттях. Їхня мета і напрями інтерпретації дослідницького матеріалу значною мірою пов'язані з суспільно-політичними запитами і обмеженнями, що особливо помітно, зокрема, на тлі радянської доби. За словами Т. Тхоржевської, у роботах учених цього часу (Г. Васківська, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Б. Ступарик та ін.) «зазвичай домінуючим є акцент на розкритті народності без детального аналізу природи, світоглядних коренів традицій, коли язичницький та християнський елементи в них спеціально не виокремлюються, переплітаються; питання впливу християнських конфесій на формування традицій не досліджується й не виділяється окремо» (Тхоржевська, 2007, с. 10). Подібні тенденції помітні і в ранній пострадянській період. Зрушилися вони переважно на початку нинішнього століття, коли в роботах учених вплив православ'я на українську педагогіку почав обговорюватися відверто і аргументовано (В. Бондаренко, О. Вишневський, М. Закович, Т. Тхоржевська, В. Фазан та ін.). Чималу роль у цьому процесі відіграло і оприлюднення праць опозиційних щодо радянської влади дослідників, і насамперед, Г. Ващенко, автора вичерпного і лаконічного формулювання змісту виховного ідеалу українців – служіння Богові й Україні.

Водночас, слід зазначити, що в історії православ'я України знаходимо чимало імен діячів, чії педагогічні ідеї були значущими не лише для свого часу, а й відобразилися на становленні національної педагогіки в найбільш об'єктивному її вигляді, який сьогодні вже частково відроджений і продовжує своє ствердження, в тому числі й на релігійному підґрунті. Віддаючи належне священнослужителям, що доклали чимало зусиль для формування засад інтелектуального і морального розвитку своїх співвітчизників у різні часи, маємо на меті розкриття внеску до справи формування вітчизняних виховних традицій діячів православної церкви у XVI-XVII століттях – у період, що небезпідставно позиціонується як час культурного піднесення України і становить чималий інтерес із позицій сучасного національного відродження.

Виклад основного матеріалу. У періоди особливої соціально-політичної напруженості мають тенденцію актуалізуватися проблеми боротьби за розум і почуття населення, що зазвичай знаходить вияв у діяльності двох типів тісно пов'язаних інституцій – релігійних і освітніх.

Складна суспільно-політична ситуація на українських землях, що склалася на кінець XVI століття, актуалізувала процеси ідеологічної боротьби, осторонь яких православна церква не могла залишатися – тим більше, що вони тісно перетиналися з життєво важливим для неї супротивом католицизмові. Утворення в XV - XVI століттях козацтва – суспільного стану, що обстоював ідею української державності – стало важливим кроком до ствердження національних традицій у духовному житті суспільства, насамперед його «простих» верств, оскільки ополчення еліти в цей час також відбувалося досить інтенсивно.

Поняття традиції означає вивірену життєздатність певних елементів культури упродовж тривалого часу, визнання і збереження їх у вигляді звичаїв, поглядів, норм поведінки тощо. Виховні традиції, характерні для українського народу як етнічно поєднаної спільноти, що перебуває водночас під значним впливом християнства, мають одну із перших своїх фіксацій у писемній формі ще в «Повчанні» Володимира Мономаха, де він, за твердженням М. Левківського (2003), «вперше обґрунтував необхідність переходу від релігійного виховання до практичних завдань, що визначаються повсякденним життям». Проте цей перехід не означав відмови від релігійного контексту формування особистості дитини: зміщувалися пріоритети саме з його релігійно-аскетичних засад на користь практики життєорганізації людини в її світському житті, тих повсякденних завдань, які перед нею постають і які вона має неминуче вирішувати. Водночас, поряд із такими завданнями можновладця, як дотримання в суспільстві справедливості («і бідного смерда, і убого вдовицю не давав на поталу сильним»), князь говорить: «...і за церковним порядком і за службою сам спостерігав» (*Поучение...*, 1986, с. 68). Не вдаючись до щільного аналізу стосунків мирської та церковної влади в часи написання «Повчання...», відзначимо, що Володимир Мономах підкреслював позитивну роль церкви у житті суспільства («Добро ж творячи, не лінуйтеся ні на що хороше, насамперед, щодо церкви» (с. 64)) і прагнув бачити в ній одно із джерел миру і справедливості в своїй державі.

Розглядаючи роль православної релігії в житті наших співвітчизників, бачимо, що повсякчас її місія в суспільстві була не лише виховною, а, ширше, – освітньою. Причому, слід говорити не тільки і не стільки про вплив, скільки про взаємовплив. Як зазначає М. Шевчук, «наприкінці XVI - на поч. XVII ст. освіта стає одним із найважливіших засобів у боротьбі проти колонізації і окатоличення за збереження етнічної цілісності України». Так, братства, що виникли у багатьох українських містах, є яскравим прикладом релігійно-національних організацій, причому «діяльність, що її започаткували і розгорнули в цей час братства на ниві освіти, науки, книгодрукування, дає право віднести їх до громадських організацій нового, ренесансного зразка» (Шевчук, 2013, с. 365).

У ході розгорнутої на межі століть полеміки, що торкалася насамперед церковного устрою, стосунків між православними й католиками, елітою й народом, а відтак, торкнулася освіти, мови і змісту навчання, знаково прозвучали голоси ідеологів православної релігії Іова Борецького, Івана Вишенського, Захарії Копистенського, Мелетія Смотрицького та інших. Повної єдності поглядів на означені питання у їхніх творах, звичайно, не знаходимо. Так, скажімо, Іван Вишенський більшою мірою обстоював ідеали раннього християнства, відкидаючи рудименти язичництва у релігійних віруваннях і обрядах православних християн, засуджував мирське як зло і проповідував перевагу церковних книг перед усіма іншими, був непримиренним противником соціальної нерівності. Його ортодоксальність і «культурне старовірство», про яке говорив український історик М. Грушевський, більшою мірою сприяло розширенню теоретичного поля соціально-філософської думки тогочасності, ніж реальному вирішенню проблем суспільства і його членів.

Водночас Захарія Копистенський, у своїх полемічних творах засуджуючи римсько-католицьку церкву, був цілком сучасний у своїх думках і висновках, далекий від надмірної жорсткості чи утопічності суджень. На відміну від Вишенського, він апелює до можновладців як тих, хто покликаний оберігати православну віру. Критикуючи унію і пророкуючи її згубні для Речі Посполитої наслідки, Копистенський постійно підкреслює набутки своїх

співвітчизників і одновірців: «Было теж и в Россіи нашей дидакалов много, а который писма zostавили, не вспоминаючи старих, новых мяную пару якую: преподобного Артемія инока, который, споспѣшествующу ему господу, в Литвѣ от ереси арианской и лютеранской многих отвернул, и през него бог справил, же ся весь народ русскій в Литвѣ в ереси тѣи не перевернул; монах Стефан Зизаній, в грецком и словенском языку муж учоный велче; блаженный Леонтій Карпович, архимандрит виленскій, муж богодухновенный, в языку греческом и латинском знамените бѣглый, оборонца благочестія; пречестной Виталій, архидакон, учитель и любомудрец. А живых благодатією божією маємо з потребу» (Палінодія).

Одним із живих на той час талановитих «дидакалів», що залишили слід як у вітчизняній освіті, так і у історії православної церкви в Україні, був Іов (Іван Матвійович) Борецький (бл. 1560-1631).

Будучи викладачем Львівської братської школи, на противагу схоластичним віянням, Борецький «не регламентував науку дітей схоластичним вивченням «граматики богомольного й праведнословного часословія», як рекомендував Іван Вишенський, а прагнув до того, щоб маленькі українці знали й сім наук визвольних» (Возняк, 1985, с. 18). Таким чином, до вирішення дидактичних питань він підходив з передових позицій свого часу, у дусі принципів педагогіки реалістичного гуманізму, слухно вважаючи, що викладання, яке спирається на досвід, на свідоме засвоєння, передбачає практичну користь від отриманих знань.

Сама особистість Борецького являє собою взірць непересічного громадянина, що доклав чимало зусиль для укріплення православ'я на своїй батьківщині. Не можна оминати увагою і той факт, що найбільш значущі події тогочасного суспільного і релігійного життя в Україні, які привертають увагу істориків як значущі й важливі для її подальшої долі, насамперед – у питаннях православної віри і церкви та їхнього статусу в Польсько-Литовській державі, значною мірою були зініційовані діяльністю Борецького, або ж відбувалися за його участю.

Іов Борецький, що зажив слави «козацького митрополита», спираючись на цей суспільний прошарок у боротьбі за пріоритет православної віри на українських землях на тлі поступового окатоличення правлячої еліти, розумів, як важливо в цих умовах виховувати людей, свідомих щодо власної етнічної приналежності. Звідси і його суперечливі, з певних точок зору, ідеї щодо необхідності світської освіти для переважної кількості населення, і обстоювання навчання рідною мовою, у якій вбачав потужний імпульс до національної самоідентифікації. Про значущість останнього пізніше, в ХІХ ст., один із основоположників вітчизняної наукової педагогіки К. Ушинський писав: «Покоління народу проходять одне за іншим, але результати життя кожного покоління залишаються в мові – в спадщину нащадкам. У скарбницю рідного слова складає одне покоління за іншим плоди глибоких сердечних рухів, плоди історичних подій, вірування, погляди сліди прожитого горя і прожитої радості, – словом, увесь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає в народному слові. Мова є живим, найбагатшим і міцним зв'язком, що з'єднує колишні, нинішні і майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле. Він не тільки виражає собою життєвість народу, але є саме сама ця життя. Коли зникає народна мова, – народу нема більше!» (Ушинський, 1974, с. 146). Борецький у контексті свого часу глибоко усвідомлював цю істину і намагався втілювати її у практику викладання, хоча, як освічена людина, вільно володів кількома мовами і за потреби користувався ними.

Заслугує на увагу і те, що Борецький чимало зробив для демократизації навчання. З його ініціативи до статуту Львівської братської школи було унесено положення щодо пріоритету знань над походженням чи статками того, хто навчається. Водночас, сам він, навіть сягнувши найвищих церковних чинів (ставши Митрополитом Київським, Галицьким і всієї Русі), приділяв чимало уваги освітній діяльності, продовжував викладати в Київській братській школі богословське вчення.

Ім'я Іова Борецького як людини, що залишила відбиток у долях своїх наступників, зустрічаємо в життєписах Петра Конашевича-Сагайдачного, Мелетія Смотрицького, Стефана та Лаврентія Зизаніїв, Памво Беринди, Петра Могили, Єлисея Плетенецького та багатьох інших. Зіставлення та порівняння інформації, зібраної дослідниками, дає змогу стверджувати, що Борецький мав не лише впливовість як освітній і церковний діяч, а й значний особистий авторитет у передових колах українського суспільства своєї доби, як це можна судити, зокрема, на прикладі іншої виданої постаті досліджуваної доби, Петра Могили, що мав митрополита Іова своїм багаторічним наставником. Розгортання в середині ХVІІ ст. в Україні системи православної освіти, до якого Могила доклав чимало сил і засобів, можна розглядати як вияв прагнення відійти від найменших думок про меншовартість православ'я порівняно з католицизмом, здійснювати просвітницьку діяльність на патріотичних засадах, як це намагався робити й Борецький.

При аналізі діянь визначних людей того часу привертає також увагу той факт, що особисті статки і можливості високопоставлених священнослужителів досить часто розглядалися ними як дана Богом змога вирішувати проблеми, що стояли перед ними як пастирями і просвітниками. Чисельні спогади про життя і діяльність, зокрема, І. Борецького, П. Могили та ін. показують приклад розумного використання коштів як інструмента досягнення суспільного блага, що згодом знайшло продовження в меценатській діяльності видатних українських діячів і навіть цілих сімей – Безбородьків, Розумовських, Симиренків, Тарновських, Трошинських та ін.

Розглядаючи більш пізній період, не можна оминати увагою і ідеї Дмитрія Ростовського (1651-1709), відданого церковнослужителя і знаного проповідника, що звертався до пастви мовою, близькою до народної. Питання практичної етики становили основу його проповідей, які містили чимало настанов, покликаних зберегти чистоту душі православного у її єднанні з Богом як першоосновою всього сущого. Так, зокрема, Дмитрій Ростовський наголошує на необхідності смирення, яке повинна мати людина. Його перший ступінь – коритися старшим і не підноситися над рівними; другий ступінь – коритися рівним і не підноситися над меншими; третій – коритися і меншим себе. Адже все, що має людина, – слава, багатство, шляхетність походження мудрість, сила, здібності і навіть знання – належить не їй самій, а Богові (Бондаренко, 2010, с. 160).

Таким чином, аналізуючи спадок отців української православної церкви ХVІ-ХVІІ століть, відзначаємо, що у їхній діяльності тісно пов'язувалися два основні напрями докладення своїх сил, знань, матеріальних статків: це

розвиток церкви як соціального інституту та розвиток духовності населення українських земель засобами як просвітництва, так і системної освіти. Найважливішим підсумком діяльності видатних постатей українського православ'я цього періоду вважаємо формування ціннісних засад українського виховання, що торкалися як моральних, так і інтелектуальних аспектів, налаштовували на досягнення виховного ідеалу, актуальність якого значною мірою зберігається і для сучасної України.

Список використаних джерел

- Бондаренко, В. В. (2010). *Педагогічні погляди та просвітницька діяльність Д. Туптала (Димитрія Ростовського) у контексті освітнього простору другої половини XVII-XVIII століть*. (Дис. канд. пед. наук). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Возняк, М. С. (1985). *О воспитании чад. Пам'ятки братських шкіл на Україні*. Київ.
- Копистенський, З. *Палінодія іли Книга оборони*. Взято з <http://litopys.org.ua/biletso/bilo06.htm>.
- Левківський, М. В. (2003). *Історія педагогіки: навч. посіб.* Київ, Центр навчальної літератури.
- Поучение Владимира Мономаха (1986). *Изборник: повести Древней Руси*. Москва: Худож. лит.
- Тхоржевська, Т. (2007). Вплив християнства на розвиток світської педагогічної науки в сучасній Україні. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. (Вип. 44, с. 10-13). Херсон.
- Ушинский, К. Д. (1974). *Избранные педагогические сочинения: в 2 т. (Т. 1, с. 145-159)*. Москва: Педагогика.
- Шевчук, М. (2013). Педагогічні погляди Івана Вишенського: крізь призму минулого до сучасності. *Дидаскал. Упровадження інновацій як чинник єдності педагогічної теорії та освітньої практики*, 13, 365-368.

References

- Bondarenko, V. V. (2010). *Pedahohichni pohliady ta prosvitnytska diialnist D. Tuptala (Dymytriiia Rostovskoho) u konteksti osvithnoho prostoru druhoi polovyny XVII-XVIII stolit [Pedagogical views and educational activities of D. Tuptal (Dimitri Rostovsky) in the context of the educational space of the second half of the eighteenth and eighteenth centuries]*. (PhD diss.). Poltava: PNPV imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Vozniak, M. S. (1985). *O vospytanyu chad. Pam'iatky bratskykh shkil na Ukraini [About raising children. Sights of fraternal schools in Ukraine]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Kopystenskyi, Z. *Palinodiia ily Knyha oborony [Palinodia went to the Book of Defense]*. Retrieved from <http://litopys.org.ua/biletso/bilo06.htm> [in Ukrainian].
- Levkivskyi, M. V. (2003). *Istoriia pedahohiky [History of pedagogy]: navch. posib*. Kyiv, Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
- Pouchenie Vladimira Monomakh [The teachings of Vladimir Monomakh] (1986). *Izbornik: povesti Drevnei Rusi [Izbornik: tales of Ancient Russia]*. Moskva: Khudozh. lit. [in Russian].
- Tkhorzhevskaya, T. (2007). *Vplyv khrystyanstva na rozvytok svitskoi pedahohichnoi nauky v suchasni Ukraini [Influence of Christianity on the development of secular pedagogical science in modern Ukraine]. Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]: zb. nauk. prats. (Is. 44, pp. 10-13)*. Kherson [in Ukrainian].
- Ushinskii, K. D. (1974). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia [Selected Pedagogical Compositions] (Vol. 1, pp. 145-159)*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Shevchuk, M. (2013). *Pedahohichni pohliady Ivana Vyshenskoho: kriz pryzmu mynuloho do suchasnosti [Ivan Vyshensky's Pedagogical Views: Through the Prism of the Past to the Present]. Dydaskal. Uprovadzheniia innovatsii yak chynnyk yednosti pedahohichnoi teorii ta osvithnoi praktyky [Didaskal. Introduction of innovations as a factor of unity of pedagogical theory and educational practice]*, 13, 365-368 [in Ukrainian].

TVERDOKHLEB A.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

DOMESTIC EDUCATIONAL TRADITIONS AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF PROMINENT FIGURES OF UKRAINIAN ORTHODOXY

The article examines the views on education that were reflected in the pedagogical heritage of clergymen - prominent figures of the Orthodox Church in the territory of Ukraine (first of all, in the XVI-XVII centuries). In particular, the facts of the activity of the Cossack Metropolitan Job Boretsky, his contemporaries and successors, whose ideas remain relevant to this day, are analyzed.

Based on the analysis of the inheritance of the fathers of the Ukrainian Orthodox Church of the XVI-XVII centuries, we note that in their activity two main directions were closely connected: the development of the church as a social institute

and the development of spirituality of the population of Ukrainian lands by means of both enlightenment and systematic education. The most important result of the activity of prominent figures of Ukrainian Orthodoxy of this period is the formation of values of Ukrainian education that touched on both moral and intellectual aspects, set on the achievement of an educational ideal, whose relevance is largely preserved for modern Ukraine.

Keywords: education; Orthodoxy; educational traditions; morality; humanism; pedagogical thought

Стаття надійшла до редакції 28.03.2019 р.

УДК 37.015.311

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183276>

АНДРІЙ ТКАЧЕНКО

ORCID ID 0000-0003-4408-2653

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК І САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Представлена спроба визначення, на основі узагальнення актуальних публікацій, змісту та співвідношення явищ, що позначаються категоріями “професійний розвиток” і “професійний саморозвиток” особистості. Проаналізовано найбільш відомі, запропоновані вченими концептуальні моделі теоретичного і методологічного обґрунтування зазначених феноменів. Показано, що категорія професійного розвитку (або професіогенезу) є інтердисциплінарним поняттям, яке, виступаючи в формі низки семантично близьких варіантів, виконує одночасно організуючу, систематизуючу функції, а також грає роль своєрідного пізнавального орієнтиру. В явищі професіогенезу дослідниками виокремлюються і описуються особистісний, діяльнісний, пізнавальний, комунікативний, історичний, соціокультурний, аксіологічний, педагогічний, акмеологічний, прогностичний, етичний, естетичний та інші аспекти. Акцентовано увагу на тому, що поняття «професійний розвиток» і «професійний саморозвиток» особистості позначають не окремі, паралельні процеси, а є відзеркаленням об’єктивної і суб’єктивної сутностей одного і того самого явища.

Ключові слова: професійний розвиток особистості; професіогенез; професійне становлення; професіоналізація; професіоналізм

Постановка проблеми. Важливими явищами, виникнення яких стало закономірним наслідком прогресивного руху людства в освоєнні оточуючого світу і над аналізом яких останнім часом зосередилися значні зусилля науковців, є професійний розвиток і саморозвиток особистості. Система процесів, яку охоплюють ці явища, відображаючи надзвичайно вагомий аспект становлення і самореалізації людини, є точкою перетину майже всіх галузей сучасного наукового знання.

Високий професіоналізм, компетентність, професійна культура і свобода особистості виступають чинниками прогресу цивілізації, необхідною умовою розвитку суспільства. Все сказане закономірно екстраполюється й на освітню сферу, модернізація якої останніми роками потребує мобілізації значних резервів суспільства. Професіоналізм педагога є однією із ключових категорій в контексті реалізації концепції Нової української школи.

Разом з тим ми спостерігаємо поліпарадигмальність аналізу феномену професійного розвитку і саморозвитку особистості, плюралізм наукових підходів до визначення категоріального змісту поняття професійного розвитку, розмаїття концепцій щодо його ролі в житті людини, надзвичайно строкате і часом неузгоджене термінологічне поле.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійний розвиток особистості постав у центрі наукового інтересу психологів ще на початку ХХ століття в таких прикладних галузях психології, як психотехніка і психологія праці. В процесі вивчення проблем розвитку й удосконалення трудових умінь і навичок, питань раціоналізації трудової діяльності, працездатності, психологічної характеристики професій, професійного відбору і раціонального використання кадрів вивчалися різні аспекти психології професійної успішності, а відповідно, механізми та закономірності професійного розвитку. Цей час пов’язаний з появою у індустріально розвинених країнах Європи і США перших психологічних теорій професійного розвитку, головна увага яких зосереджувалася на пошуках шляхів підвищення ефективності виробництва.

Цілісний підхід до аналізу особистісно-професійного становлення вперше був сформульований ще В. М. Бехтеревим, прийнятий Б. Г. Ананьєвим і розвинений у працях акмеологів 1990-х років (К. О. Абульханова-Славська, О. С. Анісімов, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, В. Г. Михайловський, О. Ю. Панасюк та ін.). У розмаїтті сучасних концепцій професійного розвитку, в основу яких покладені суб’єктивний і особистісно-діяльнісний підходи, особливо яскравими є теорії Е. Ф. Зеєра, Є. О. Клімова, А. К. Маркової, М. С. Пряжнікова і О. Ю. Пряжнікової, В. В. Рибалки та ін.

Останніми роками загальна теорія професіогенезу активно розвивається в межах окремих і достатньо самостійних напрямів досліджень, що розробляють технології формування особистості людини як суб’єкта певної професійної діяльності. Так професійний розвиток педагогів або майбутніх педагогів досліджують

Л. В. Антропова, Н. Ю. Волянюк, І. І. Гончарова, Н. В. Гузій, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна та ін.; шляхи професійного становлення практичних психологів розробляють І. І. Бондаренко, Н. І. Пов'якель, Л. В. Темнова та ін.; особливості професіогенезу операторів вивчають В. О. Бодров, О. К. Боковиков, В. А. Вавилов, С. М. Зінківська, О. М. Сіваш та ін. Аналогічні дослідження також проводяться стосовно підготовки працівників органів внутрішніх справ (А. І. Дубнякова, Л. І. Мороз, О. В. Хлудова та ін.), лікарів (В. А. Вербенко, Л. О. Лебедева та ін.) тощо. Окрему групу досліджень становлять праці, об'єктом вивчення яких є професійний розвиток керівників (Г. В. Гнеушева, А. Козлова, О. Г. Чирковська та ін.)

Метою статті ми обрали визначення, на основі узагальнення актуальних публікацій, змісту та співвідношення явищ, що позначаються категоріями “професійний розвиток” і “професійний саморозвиток” особистості.

Виклад основного матеріалу. У пошуках теоретичного і методологічного підґрунтя процесу особистісно-професійного розвитку ученими останніми роками запропоновано декілька концептуальних моделей. На думку В. О. Бодрова, наприклад, сутність проблеми формування особистості професіонала зводиться до двох основних положень: 1) “особистість виявляється в професії” – в процесі вибору і опанування професії, професійного вдосконалення і реалізації особистості професіонала, визначення його місця в суспільстві, досягнення матеріальних і духовних цінностей, задоволення особистих пізнавальних інтересів; 2) “розвиток особистості в діяльності” – формування професійно орієнтованих якостей людини (її організму і особистісних рис), розширення сфери пізнання навколишнього світу і його смислового вмісту, розвиток форм і вмісту предмета спілкування (Бодров, 2001).

Узагальнення результатів досліджень учених дозволило відомому спеціалісту в галузі професійної психології Е. Ф. Зеєру сформулювати базові методологічні засади сучасної теорії професійного становлення особистості (Зеєр, 2006): 1) Професійне становлення особистості має історичну і соціокультурну обумовленість. 2) Ядром професійного становлення є розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії і виконання професійної діяльності. 3) Процес професійного становлення особистості є індивідуально своєрідним, неповторним, проте в ньому можна виділити якісні особливості і закономірності. 4) Професійне життя дозволяє людині реалізувати себе, надає особистості можливості для самоактуалізації. 5) Індивідуальна траєкторія професійного життя людини визначається нормативними і ненормативними подіями, випадковими обставинами, а також її ірраціональними потягами. 6) Знання психологічних особливостей професійного розвитку дозволяє людині усвідомлено проектувати свою професійну біографію, будувати, творити свою історію.

Свого часу ми зробили спробу категоризації поняття професійного розвитку, що передбачав аналіз поняття з точки зору таких його функцій у науковому світогляді: онтологічної, гносеологічної, методологічної, прогностичної та аксіологічної. На нашу думку, головною функцією поняття професійного розвитку особистості виступає онтологічна: дана категорія своєю появою віддзеркалює певні зміни у об'єктивній дійсності, що саме і фіксуються вказаною дефініцією. Вже саме поєднання понять “розвиток” і “професійний” породжує уявлення про новий аспект реальності і тим самим створює певну пізнавальну цінність (Ткаченко, 2011).

Вихідним у нашому випадку виступає поняття “професія”, варіанти визначення якого ми знаходимо у багатьох наукових роботах. Так, Е. Ф. Зеєр під цим поняттям розуміє форму трудової діяльності, що виникла історично і для виконання якої людина повинна володіти певними знаннями і навичками, мати спеціальні здібності та розвинуті професійно важливі якості (Зеєр, 2009). Складний і тривалий процес формування вказаних якостей в різних дослідженнях позначається такими категоріями, як особистісно-професійний розвиток, професійне становлення, професіоналізація, розвиток професіонала, становлення професіоналізму тощо.

Динамічний характер процесу професіоналізації, якісні особливості філогенетичного і онтогенетичного розвитку людини, а також роль у ньому трудової діяльності дозволили російським ученим А. І. Галактіонову і В. А. Вавилову всю сукупність проблем становлення професіонала визначити терміном “професіогенез” (лат. *professio*, від *profiteor* – оголошую своєю справою і грецьк. *genesis* – походження, виникнення). Відтак, у переважній більшості сучасних досліджень закономірностей професійної діяльності людини цей термін виступає базовою категорією, синонімом професійного розвитку.

Але тут треба зауважити, що у публікаціях спостерігається відхід від традиційного визначення змісту поняття професійного розвитку. Об'єм цієї категорії деякі автори значно розширюють, виводячи перелік окреслених ним явищ за межі суто «персоналістичного» рівня. На їхню думку, професіогенез, окрім позначення процесу розвитку людини як професіонала, це: а) виникнення і розвиток системи професій як соціального інституту і процес формування історичних типів професіоналів (історичний професіогенез); б) динаміка професійної діяльності індивідів та професійних груп при зміні соціально-економічних умов (соціально-економічний професіогенез); в) зміни професійної діяльності та професіоналів під впливом нових технологій, у тому числі інформаційних (інформаційно-технологічний професіогенез) (Гордієнко, Копець, 2002). Втім вказані інтерпретації не є об'єктом нашого розгляду.

Дослідники говорять про два напрями професіогенезу: а) як формування внутрішніх засобів професійної діяльності (спеціальні знання, уміння і навички, мотиваційні аспекти професійної діяльності, професійні риси характеру, здатність до професійного спілкування, рефлексія, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль професійної діяльності), що сприяє становленню внутрішньої професійної ідентичності; б) як засвоєння зовнішніх засобів професійної діяльності (накопичення соціальних регуляторів в конкретному професійному співтоваристві, освоєння так званого соціального простору професії, певних матеріалів і інформаційних засобів професійної діяльності), що співвідноситься з утворенням зовнішньої професійної ідентичності (Ермолаєва, 1998). Досягнутий особистістю рівень професіоналізму або професійної зрілості (соціальної, особистісної і діяльнісної) є природним результатом професіогенезу. Кожен фахівець має за плечима власну професіогенетичну історію, яка віддзеркалюється не лише у рівні професіоналізму, але і в співвідношенні окремих характеристик останнього, індивідуальній неповторності форм.

Варто звернути увагу на концепцію професійного розвитку особистості, представлену В. В. Рибалкою. Вчений підкреслює суб'єктну сутність даного процесу і виділяє його три провідні чинники: освіту, самовиховання і здійснення професійної діяльності. До системи професійно важливих якостей, що утворюються в процесі професіогенезу, він відносить комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні та психофізіологічні властивості особистості. Таким чином, професійний розвиток людини передбачає формування світоглядних, етичних якостей, спеціальних наукових, технічних, технологічних знань, умінь, навичок і здібностей фахівця. Дослідник також виокремлює етапи і, одночасно, результати професіогенезу: професійне самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність і культура фахівця. Для нас особливо актуальним є положення В. В. Рибалки про те, що найважливішою умовою професійного розвитку є включення особистості на кожному із зазначених етапів до трудової і професійної діяльності та опанування її базовими компонентами: потребо-мотиваційним, інформаційно-пізнавальним, цілеформуючим, знаряддево-операційно-результативним та емоційно-почуттєвим. Окрім того, у наведеній концепції привертають увагу такі важливі аспекти професіогенезу, як професійна соціалізація особистості, естетична, етична, виробнича, творча, інноваційна та психологічна культура фахівця (Рибалка, 2008).

Слушна, з нашої точки зору, наукова позиція щодо змісту професійного розвитку суб'єкта діяльності висловлена В. О. Бодровим на основі узагальнення результатів наукових студій таких відомих психологів, як Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та інших: формування особистості професіонала в процесі опанування трудової діяльності не зводиться до розвитку її операційної сфери у вигляді накопичення знань, навичок і умінь, а передбачає формування складних психічних систем регуляції її соціальної поведінки (Бодров, 2001).

Узагальнення існуючих дефініційних підходів щодо явища професіогенезу людини довело недостатню узгодженість відповідного статусу його як наукової категорії, полімодальність у визначенні дослідниками соціально-психологічної сутності даного поняття. З огляду на це нами запропоноване визначення явища професійного розвитку особистості як цілісного, перманентного, багатопланового, детермінованого зовнішніми і внутрішніми чинниками процесу формування інтелектуальної, психологічної та практичної готовності індивіда до реалізації певної професійної діяльності.

Головною формою активності особистості у процесі професіогенезу, чинником успішності її самореалізації виступає професійний саморозвиток. У науці під саморозвитком традиційно розуміють тип саморуку, для якого характерний перехід на більш високий рівень організації, або ріст "Я", тобто рух до емоційної і когнітивної зрілості (Ребер, 2000). Академік І. Д. Бех вважає саморозвиток необхідною умовою самореалізації особистості, пов'язуючи його з системою морально-духовних цінностей як змістовою основою цього духовно-практичного процесу. Саморозвиток він розглядає як самозміну суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин. Будучи переважно процесом індивідуальним, що розгортається у внутрішньому плані особистості, саморозвиток в той же час під впливом значущих інших закономірно об'єктивізується. І. Д. Бех зазначає, що створення раціональних педагогічних умов саморозвитку особистості неможливе без опори на такі його важливі механізми, як самоприйняття і самопрогнозування. При цьому результат саморозвитку залежить від поєднання вказаних процесів (Бех, 2009).

Феноменологія саморозвитку включає три групи найзагальніших ознак цього складного і багатогранного явища: а) це людська цінність і потреба; б) це результат свідомого цілепокладання та духовно-практична діяльність особистості; в) це процес власних змін особистості (Масовер, 2009).

З нашої точки зору, професійний саморозвиток є формою самовдосконалення особистості, напрямом її свідомих і цілеспрямованих змін, що детерміновані вимогами певного виду праці. Іншими словами, основна ідея проблеми професійного саморозвитку – це ідея детермінації розвитку особистості діяльністю. Поняття професійного саморозвитку входить до категоріального поля багатьох галузей сучасного знання: менеджменту, педагогіки, психології, соціології, акмеології тощо. У теорії менеджменту, наприклад, ця категорія розглядається як процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку людиною себе як керівника, що включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і функціональних якостей, компетенції в цілому, які забезпечують ефективність професійної діяльності. Обов'язковими компонентами даного процесу виступають особистісний, інтелектуальний, професійний (кваліфікаційний) розвиток і підтримка фізичного стану (Гительман).

Особистісно-професійний саморозвиток розглядається вченими в низці базових цінностей сучасної професійної освіти, а сформованість умінь, навичок і стійкої потреби у цій формі особистісної активності, як умови досягнення вершин професійної майстерності, вважається одним із головних показників якості освіти спеціаліста. При цьому професійний саморозвиток майбутнього фахівця визначають як його свідому діяльність, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яку визначає його майбутня професія (Масовер, 2009).

Феномен самореалізації робить професійний самогенез передусім надзвичайно важливою умовою в контексті педагогічної освіти, оскільки тут можливість самореалізації для обох учасників педагогічного процесу виступає головним чинником успішності останнього. Дослідниця О. Д. Серебрянська професійний саморозвиток студента педагогічного ВНЗ визначає як самокерований і самоконтрольований процес формування і розвитку професійно важливих якостей особистості, актуалізації і розвитку творчої і професійної індивідуальності, в якому студент виступає і як суб'єкт, і як об'єкт діяльності (Серебрянская, 2002).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Категорія професійного розвитку (або професіогенезу) є інтердисциплінарним поняттям, включеним до категоріального строю теорій, що описують різні за характером і масштабом процеси, пов'язані, на одному полюсі, із самореалізацією і соціальною адаптацією особистості, на іншому – із загальним прогресом суспільства, зростанням здатності людства до опанування світом. Виступаючи в

формі низки семантично близьких варіантів, воно виконує одночасно організуючу, систематизуючу функції, а також грає роль своєрідного пізнавального орієнтиру в багатьох галузях гуманітарного знання. В явищі професіогенезу дослідниками виокремлюються і описуються особистісний, діяльнісний, пізнавальний, комунікативний, історичний, соціокультурний, аксіологічний, педагогічний, акмеологічний, прогностичний, етичний, естетичний та інші аспекти.

Варто наголосити, що поняття «професійний розвиток» і «професійний саморозвиток» особистості позначають не окремі, паралельні процеси, це, скоріше, віддзеркалення двох сутностей одного явища – об'єктивної, що визначається потребами суспільного розвитку, і суб'єктивної – зумовленої внутрішнім світом індивіда. Ми не можемо собі уявити успішний професіогенез людини поза її власною активністю, і навпаки, саморозвиток професіонала не існує без визначальної суспільної детермінації. В цьому розумінні, професійний саморозвиток – це інтеріоризація мети, змісту, засобів і ціннісного смислу професіогенезу як соціального явища. Відокремлювати ці два поняття є сенс лише в тому випадку, коли ми акцентуємо увагу або на суспільному, або на особистісному змісті даного феномену.

Професійний саморозвиток як потреба і одна із головних компетентностей особистості набуває чітко вираженого аксіологічного значення в загальному процесі професіогенезу, тому вважається неодмінною ознакою успішності останнього. Окремого дослідження потребує ключова роль професійного саморозвитку в педагогічних закладах освіти, оскільки усвідомлення себе не лише об'єктом, але набагато більшою мірою суб'єктом освітнього процесу, яке повноцінно реалізується лише в наслідок свідомого і цілеспрямованого професіогенезу, є неодмінною умовою формування комплексу професійних уявлень і установок майбутнім педагогом.

Список використаних джерел

- Бех, І. Д. (2009). *Психологічні джерела виховної майстерності*: навч. посіб. Київ: Академвидав.
- Бодров, В. А. (2001). *Психология профессиональной пригодности*: учеб. пособ. для вузов. Москва: ПЕР СЭ.
- Галактионов, А. И., Вавилов В. А. (1992). Анализ и организация операторской деятельности. *Психологический журнал*, 13, 3. 14-23.
- Гительман, Л. Д. *Условия совершенствования и профессионального саморазвития*. Взято с http://www.elitarium.ru/2008/06/28/uslovija_samorazvitija.html.
- Гордієнко, В. І., Копець, Л. В. (2002). Основні проблеми дослідження професіогенезу особистості в сучасній психології. *Наукові записки Національного університету "Києво-Могилянська академія"*, 20, 59-64.
- Ермолаева, Е. П. (1998). Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза. *Психологический журнал*, 4, 80-87.
- Зеер, Э. Ф. (2006). *Психология профессий* : учеб. пособ. для студ. вузов. Москва: Академический Проект : Фонд "Мир".
- Зеер, Э. Ф. (2009). *Психология профессионального развития* : учеб. пособ. Москва: Академия.
- Масовер, Н. Ю. (2009). Становление аутопедагогической компетентности будущего преподавателя в классическом университете. *Вестник Новгородского государственного университета*, 53.
- Ребер, А. (2000). Большой толковый психологический словарь. Т. 2 (П–Я). Москва: Вече: АСТ.
- Рибалка, В. В. (2008). Професійний розвиток. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
- Серебрянская, О. Д. (2002). *Профессиональное саморазвитие студентов педагогического вуза*. (Дис. канд. пед. наук). Волгоград.
- Ткаченко, А. В. (2011). Категоріальний статус поняття "професійний розвиток особистості". *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка, 8 (2), 263-269.

References

- Bekh, I. D. (2009). *Psykhologichni dzhherela vykhovnoi maisternosti [Psychological sources of educational skill]*: navch. posibnyk. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Bodrov, V. A. (2001). *Psikhologiya professionalnoy prigodnosti [Psychology of professional fitness]*: ucheb. posob. dlya vuzov. Moskva: PER SE [in Russian].
- Ermolayeva, E. P. (1998). Preobrazuyushchiye i identifikatsionnyye aspekty professiogeneza [Transformative and identification aspects of profессиogenesis]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 4, 80-87 [in Russian].
- Galaktionov, A. I. Vavilov V. A. (1992). Analiz i organizatsiya operatorskoy deyatel'nosti [Analysis and organization of operator activity]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 13, 3, 14-23 [in Russian].

- Gitelman, L. D. *Usloviya sovershenstvovaniya i professionalnogo samorazvitiya [Conditions for improvement and professional self-development]*. Retrieved from http://www.elitarium.ru/2008/06/28/uslovija_samorazvitija.html [in Russian].
- Hordiienko, V. I., & Kopets, L. V. (2002). Osnovni problemy doslidzhennia profesiohenezu osobystosti v suchasni psychologii [The main problems of the study of the professionogenesis of the personality in modern psychology]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Kyievo-Mohylianska akademiia" [Scientific notes of the National University of Kyiv-Mohyla Academy]*, 20, 59-64 [in Ukrainian].
- Masover, N. Yu. (2009). Stanovleniye autopedagogicheskoy kompetentnosti budushchego prepodavatelya v klassicheskom universitete [Formation of autopedagogical competence of the future teacher in a classical university]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Novgorod State University]*, 53 [in Russian].
- Reber, A. (2000). *Bolshoy tolkovyy psikhologicheskii slovar [Big explanatory psychological dictionary]* (Vol. 2 (P–Ya). Moskva: Veche. AST [in Russian].
- Rybalka, V. V. (2008). Profesiyni rozvytok [Professional development]. *Entsyklopediia osvity*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Serebryanskaya, O. D. (2002). *Professionalnoye samorazvitiye studentov pedagogicheskogo vuza [Professional self-development of students of pedagogical high school]*. (PhD diss.). Volgograd [in Russian].
- Tkachenko, A. V. (2011). Katehorialnyi status poniattia "profesiyni rozvytok osobystosti" [Categorical status of the concept of "professional development of personality"]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti : zb. nauk. prats Poltavskoho nats. ped. un-tu imeni V. H. Korolenka [The origins of pedagogical skill: Coll. Sciences. according to Poltava. nat. ped. VG Korolenko University]*, 8 (2), 263-269 [in Ukrainian].
- Zeyer, E. F. (2009). *Psikhologiya professionalnogo razvitiya [Psychology of professional development]: ucheb. posob.* Moskva: Akademiya [in Russian].
- Zeyer, E. F. (2006) *Psikhologiya professiy [Psychology of the professions]: ucheb. posob. dlya stud. vuzov.* Moskva: Akademicheskii Proekt : Fond «Mir» [in Russian].

TKACHENKO A.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT OF PERSONALITY

An attempt is made to determine, based on a generalization of relevant publications, the content and correlation of phenomena denoted by the categories of "professional development" and "professional self-development" of an individual. The most famous conceptual models proposed by scientists for theoretical and methodological substantiation of these phenomena are analyzed. It is shown that the category of professional development (or occupational genesis) is an interdisciplinary concept, which, speaking in the form of a series of semantically close variants, It simultaneously organizes, systematizes the functions, and also plays the role of a kind of cognitive guide. In the phenomenon of professional genesis, researchers identify and describe personal, activity, cognitive, communicative, historical, sociocultural, axiological, pedagogical, acmeological, prognostic, ethical, aesthetic and other aspects. Attention to the fact that the concepts of "professional development" and "professional self-development" of an individual do not mean separate, parallel processes, but are a reflection of the objective and subjective essences of the same phenomenon.

It is substantiated that professional self-development as a need and one of the main competences of the individual acquires a clearly expressed axiological value in the general process of professionogenesis, so it is considered an indispensable sign of the latter's success. Separate research requires the key role of professional self-development in pedagogical institutions of education, since awareness of oneself is not only an object, but much more the subject of an educational process, which is fully realized only as a result of conscious and purposeful professional formation, is an indispensable condition for professional and professional formation. installations by a future teacher.

Keywords: professional personality development; professionogenesis; professional formation; professionalization; professionalism

Стаття надійшла до редакції 28.01.2019 р.

УДК 54(072.8):374.091

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183279>

ГАННА ТКАЧУК

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДИВУВАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Створення В. О. Курінським автодидактики як універсальної системи самоосвіти відкрило нові, невідомі на початок ХХ століття перспективи та можливості реалізації парадигми «Освіта впродовж життя. Освіту здобувають під час навчання, головним і центральним елементом якого є процес учіння. Необхідною передумовою для нього є розроблення і запровадження зв'язаної системи заходів з ініціювання і розвитку актуального інтересу. Детонатором зацікавленості та інтересу є здивування. У статті подається спроба вирішення питання актуалізації інтересу на основі організації здивування у навчальному процесі з дисципліни «Загальна хімія».

Ключові слова: авто дидактика; самоосвіта; здивування; зацікавленість; інтерес; актуалізований інтерес; рівень актуального інтересу; кваліметрія інтересу

Постановка проблеми в загальному вигляді. Перехід української освіти, науки і технології до євроінтеграції на Болонських принципах зумовлює необхідність звернутися до оптимізації та розроблення методичної системи організації самостійної роботи студентів. Автор пропонує принципи автодидактики як технології самоосвіти спрямувати на вирішення проблеми організації самостійної роботи студентів, зокрема хіміків.

Аналіз досліджень і публікацій. Сьогодні започатковане впровадження нової парадигми освіти, що передбачає створення якісно нових прогресивних освітніх технологій. Зокрема, важливе пріоритетне значення для системи освіти України є створення в кінці ХХ століття В. О. Курінським теорії самоосвіти – автодидактики, яка дозволяє розробити нові технології самоосвіти, в т. ч. дистанційного навчання, реалізації проектів «освіта впродовж життя», суттєво підвищити ефективність самостійної роботи студентів (Курінський, 1991; Курінський, 2006). Автор розвиває ідеї, описані ним в працях (Ткачук, 2017а; Ткачук, 2017б; Ткачук, 2017с).

Формулювання **цілей** статті: виявити джерело виявлення зацікавленості і актуального інтересу в навчальному процесі, а також визначити психолого-педагогічні та технологічні передумови організації здивування у навчальному процесі; кількісно оцінити рівень інтересу, виявити і використати основні шляхи актуалізації інтересу.

1. Психічні стани, що вводять в процес учіння. Ними є подив, здивування, зацікавленість, асоціювання, інтерес, актуалізований інтерес. Подив є першою, короткою в часі, психічною реакцією людини на той чи інший стан речей або на його зміну і приводить до воріт пізнання. Здивування як психічний стан, є більш тривалим, але містить в собі не тільки питання вияву факту, що відбувся, але і те, чому і яким чином він відбувся. Саме цей стан призводить до формування у свідомості зацікавленості.

Свого часу Платон та Аристотель вважали, що філософія починається з подиву. Х. Г. Гадамер висунув твердження про те, що людина навчається лише завдяки здивуванню, а В. О. Курінський аксіоматично заявляє в (Курінський, 1991), що навчання без такої простої речі, як здивування – даремна справа. Він вважає, що педагогіка має базуватися на технологічній основі, яку можна було б назвати «організація здивування». На нашу думку, здивування є детонатором зацікавленості та інтересу.

Людині властиві роздуми над паралелями і аналогіями в світі, над їхнім змістом та пошуком можливостей зв'язування змістів. Асоціювання відкриває можливості створення власних моделей світу і життя в ньому, розвиває, розпалює здивування та зацікавлення до рівня інтересу і посідає центральне місце в мисленні, а його прикладна роль, як зазначає В. О. Курінський, була завжди і є тепер провідною.

Асоціювання – це процес зв'язування понять, породжений зацікавленням об'єктом уваги, та ідеями, принципами, методами і способами, що становлять його сутність. Наприклад, електрони рухаються навколо ядра подібно до того, як рухаються планети навколо Сонця, а енергетичні рівні електронів подібні до того, що кожна планета рухається навколо Сонця по власній орбіті, що має свій радіус. Принцип Ле Шательє подібний до третього закону Ньютона – чим сильніша дія, тим сильніша протидія. Коливання заряду та резонанс в електричному коливальному контурі асоціують з коливаннями та резонансом вантажу, підвішеному на пружині, що дало виявити так звану електромеханічну аналогію та створити електричні моделі механічних процесів.

Людина в цьому світі любить тільки те, що їй цікаве. Вона легко виконує будь-яку, навіть важку фізичну роботу, легко, без психічного надриву, навчається, коли їй цікаво, із захопленням читає цікаві книжки, слухає приємну музику. Не можна не звернути увагу і на давно встановлений факт, що щаслива людина, це, перш за все та, яка виявляє до чогось помітну цікавість.

В механізмі цікавості інтерес є рухом свідомості, його рушійною силою, вістрям усвідомлення. Які ж ланки у механізмі цікавості рухаються? Автодидактика стверджує, що рухаються асоціації і розглядає інтерес як потік асоціацій, які виникають самі. Він може мати різний характер – спокійний або ламінарний з можливими тривалими паузами, імпульсний – у вигляді спалахів або протуберанців цікавості, які відбуваються в часі і описуються як випадкові процеси, турбулентний – бурхливий, та вибуховий – в мить гострої зацікавленості.

Найголовнішою ланкою в механізмі автодидактики, її головним робочим органом є актуальний інтерес.

Актуальним називають інтерес, що конкретно виявляє себе в якусь мить, внаслідок чого ця мить до кінця заповнюється духовно-інтелектуальним змістом і втрачає часові ознаки (Курінський, 1991; Курінський, 2006; Максименко (Ред.), 2000). Це точковий інтерес миті. Мить зникає, а на її місці, як це твердить автодидактика, самостворюється елементарна частинка життєвої енергії – валітету і використовується для концентрації сили уваги. Актуалізація інтересу у вигляді гострого зацікавлення і особливо, коли вона має евристичний характер, супроводжується придбанням додаткової вітальної енергії та призводить до виникнення бажання повторів, що дуже важливе для процесу учіння.

Актуалізація інтересу та його збудження мають зосереджений точковий характер. Імпульси збудження виникають один за одним у часі і, як показує практика, потрібно запалювати наступний точковий інтерес від попереднього, перетворивши процес збудження у своєрідну естафету. В основі збудження інтересів та їхньої актуалізації є те, що не чекаючи згасання точкового інтересу на попередньому об'єкті уваги, потрібно перенести його енергію на наступний об'єкт.

2. Про технологічні передумови актуалізації інтересу. Нині практика актуалізації інтересу в системі освіти ще недостатньо підкріплена відповідними технологіями. Не можна погодитись із твердженням (Курінський, 1991), що продукувати актуалізацію інтересу дуже легко можна лише за допомогою двох способів – подрібнення об'єктів уваги і порушення лінійної інерції сприйняття навчального матеріалу. Так, це насправді можна, але здійснити такий намір не так вже просто і легко. До справжніх технологій, що дозволяють це зробити, ще далеко з багатьох причин.

Здається, ми знаємо завдяки автодидактиці, що таке інтерес, що таке його актуалізація, вже впевнено оперуємо його категоріями. Парадоксально, що при цьому ми не знаємо, що це за величина і в яких одиницях вона вимірюється, як її вимірювати, обробляти і використовувати результати вимірювань. Це характеризує нинішній стан технологічного забезпечення технології активізації інтересу.

Частково цю проблему розглядає автодидактика, зокрема, метод генерування збудження актуального інтересу із запалюванням його протуберанців з використанням подрібнення об'єктів уваги на мікрооб'єкти обробки і використання результатів, дістав подальший розвиток у нашій публікації (Ткачук, 2017, Ткачук, 2017). Нині потрібно системно розгортати і вирішувати проблему актуалізації інтересу на основі створення відповідних методів, способів і засобів як системи її технологічного забезпечення. Вона має аббревіатуру СТЗА, що ми їй дали, а структура її подається нижче.

3. Розгорнута система елементів технологічного забезпечення актуалізації інтересу.

3.1. Пасивні і активні елементи СТЗА. До пасивних елементів відноситься вся матеріально-технічна база вишу з її навчальними корпусами, навчальними і науково-дослідними лабораторіями, виробничими майстернями, комп'ютерними і технічними засобами навчання, гуртожитками, об'єктами соціально-побутової та культурної сфери і її роль у якості навчального процесу. Відповідно, кожний з цих елементів цілком конкретно впливає на рівень актуалізації інтересу через якість навчального процесу. Однак, на жаль, існуюча система моніторингу якості навчального процесу не передбачає виявлення цього впливу та оцінювання його рівня (Скиба, 2009).

До активних елементів СТЗА слід віднести критеріальне встановлення одиниці вимірювання актуального інтересу, кваліметрію як засіб для кількісного вимірювання характеристик актуалізації, актуалізовану робочу програму та структурно-логічну схему навчальної дисципліни; виявлення та диференціювання (подрібнення) об'єктів уваги, виявлення характеру перебігу процесу актуалізації та його графічне представлення у просторі змісту освіти і часі; аналіз процесу актуалізації, формулювання висновків та практичних рекомендацій.

3.2. Критерій для оцінювання рівня інтересу. Поточне значення рівня інтересу в просторі змісту освіти і часі пропонуємо оцінювати у відсотках від максимально досягнутого в процесі актуалізації інтересу рівня, що відповідає гострому інтересу. Цю величину назвемо рівень інтересу і приймемо її як критерій для оцінювання інтересу та його актуалізації. Введення її в технологію актуалізації інтересу дозволяє здійснювати його кількісне оцінювання із застосуванням принципів і математичних методів кваліметрії (Циба, 2002).

3.3. Виділення і подрібнення об'єктів уваги. Ними є ті складові змісту освіти, в яких виявляє себе актуальний інтерес. Їх встановлює викладач на основі робочої програми навчальної дисципліни. Далі відбувається диференціація об'єктів уваги, що полягає у їхньому подрібненні на складові – мікрооб'єкти. Подрібнення може мати кілька рівнів, що пояснюється прагненням як можна глибше розкрити причини виявлення актуального інтересу. Цей процес більш детально відображений в роботі (Курінський, 1991).

3.4. Актуалізована робоча програма навчальної дисципліни. Відрізняється від звичайної тим, що вона структурована за об'єктами та мікрооб'єктами уваги при розгортанні відстеження (моніторингу) процесу навчання в просторі змісту освіти та в часі. На рис. 1 поданий фрагмент актуалізованої робочої програми з навчальної дисципліни «Загальна хімія» з виділенням об'єктів і мікрооб'єктів уваги, орієнтованих на виявлення актуального інтересу (актуалізації). Ця програма дає можливість автодидакту уявити процес формування актуального інтересу.

Стовпці 2 і 3 таблиці розробляє викладач для самостійної роботи студентів, а автодидакт розробляє їх самостійно або з допомогою викладача на початку семестру, а другу частину таблиці – стовпці 4, 5, 6 – студент чи автодидакт заповнює впродовж семестру в ході навчання і самостійної роботи над навчальною дисципліною. Кожний студент чи автодидакт самостійно будує графік розподілу рівня актуального інтересу по позиціях об'єктів і мікрооб'єктів уваги.

3.5 Структурно-логічна схема навчальної дисципліни. Вона є графічним зображенням його змістовної і організаційної структури, прямих і зворотних зв'язків у ній. Розробляється викладачем з участю студентів (автодидактів) і має бути їхнім настільним документом в процесі учіння. Причому, усі учасники навчального процесу мають можливість вносити поточні зміни і доповнення в цей документ особливо у частині послідовності проходження позицій змісту освіти.

Варто згадати, що подібні структурно-логічні схеми в масштабах окремої навчальної дисципліни використовувались ще на початку ХХ ст. (1908 р.) у самостійній роботі студентами-хіміками Київського політехнічного інституту. Окремі примірники таких документів із помітками, змінами і доповненнями студентів дійшли до нас. Це підтверджує необхідність розробки та використання дидактичних матеріалів такого типу в системі сучасної самоосвіти.

№ /п	Об'єкти уваги	Мікрооб'єкти уваги першого рівня подрібнення	Відображені об'єкти і мікрооб'єкти (так, ні) в учінні	Виявлені (так, ні) спалахи актуалізації інтересу	Рівень інтересу, %
1	2	3	4	5	6
1	Хімія як наука	1.1.Понятійний апарат хімії	так	ні	20
		1.2.Основні закони хімії	так	ні	30
		1.3.Газові закони	так	так	50
2	Класи неорганічних сполук	2.1.Класи неорганічних сполук	так	так	50
		2.2.Номенклатура неорганічних сполук	ні	ні	10
3	Періодичний закон Д. І. Менделєєва і будова атома	3.1.Періодичний закон Д. І. Менделєєва	так	так	50
		3.2.Моделі будови атома	так	так	50
		3.3.Хімічний зв'язок, будова речовини	так	так	100
–	–	–	–	–	–
1	Загальні властивості неметалічних та полімерних матеріалів	11.1.Властивості неметалів	так	ні	20
		11.2.Основи хімії полімерів	так	так	50
		11.3.Застосування полімерних матеріалів	ні	ні	20

Рисунок 1 – Фрагмент актуалізованої робочої програми навчальної дисципліни

3.6 Виявлення рівня актуального інтересу. Це проводять в одного окремого студента та академічної групи або потоку студентів. Щоб мати матеріал для характеристики і аналізу актуального інтересу на одного студента, достатньо тільки того, щоб кожний студент впродовж вивчення навчальної дисципліни вносив інформацію у стовбець 6 таблиці (рис. 1). За цими даними студент разом із викладачем будують графічну залежність розподілу рівня інтересу по об'єктах та мікрооб'єктах інтересу (рис. 2), тобто в просторі змісту освіти, яку можна просто перевести в часову залежність, використовуючи запланований бюджет часу на вивчення навчальної дисципліни і його розподіл за академічними годинами.

Якщо розглядати рівень актуального інтересу одного студента персонально (рис. 2 а), то в просторі об'єктів та мікрооб'єктів уваги він змінюється від нуля до екстремального значення 100 %, що відповідає стану гострої зацікавленості. Усталений, постійного рівня недовготривалий інтерес, має місце в сусідніх об'єктах уваги. Нульові, або близькі до того значення рівня актуального інтересу характерні для початку і кінця впливу об'єктів уваги. Осереднений на колектив студентів (100 осіб) рівень актуального інтересу має вигляд стаціонарного випадкового процесу (рис. 2 б).

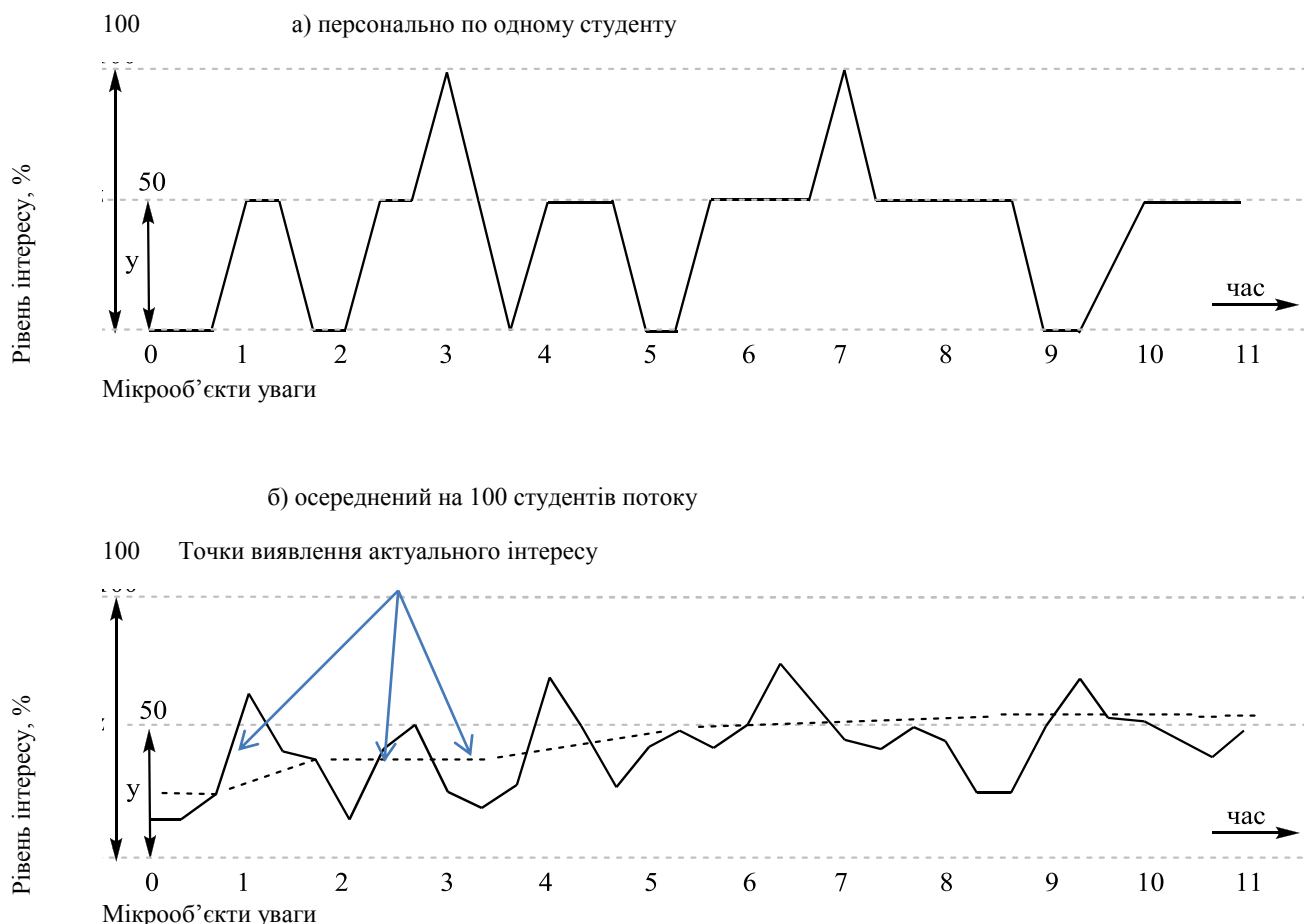


Рисунок 2 – Розподіл актуального інтересу в просторі об’єктів та мікрооб’єктів уваги (змісту освіти)

3.7 Числові характеристики актуального інтересу (Romanuke, 2018). До них в першу чергу належить його математичне сподівання, що визначається формулою (1):

$$m_p = \frac{1}{N} \cdot \sum_{i=1}^N p_i \cdot n_i, \quad (1)$$

де m – символ математичного сподівання;
 p_i – рівень актуального інтересу в i -й точці простору;
 N – кількість точок вимірювань;
 n_i – кількість вимірювань на i -му рівні.

$$\sum_{i=1}^{40} p_i \cdot n_i = 1200,$$

В процесі, зображеному на рисунку 2 а, $N = 40$,

математичне сподівання рівня

$$\sum_{i=1}^{22} p_i \cdot n_i = 960,$$

актуального інтересу становить 30,0 %, а в процесі для групи студентів (рис. 2 б) $N = 22$, математичне сподівання рівня актуального інтересу становить 43,5 %.

Для характеристики розсіювання рівня актуального інтересу відносно математичного сподівання використаємо дисперсію параметра p та його середньо-квадратичне відхилення від цього процесу. Дисперсія Dp обчислюється за формулою (2):

$$D_p = \frac{\sum_{i=1}^N (p_i - m_p)^2}{N - 1}, \quad (2)$$

А середньо-квадратичне відхилення σ_p обчислюється за формулою (3):

$$\sigma_p = \pm \sqrt{D_p}. \quad (3)$$

В першому випадку (рис. 2 а) $\sigma_p = \pm 1,90 \%$, а в другому випадку (рис. 2 б) $\sigma_p = \pm 4,75 \%$.

Густину вірогідності рівня інтересу можна приблизно оцінити, визначивши кількість точок перетину заданого рівня із отриманого дослідним шляхом графічного зображення процесу (рис. 3).

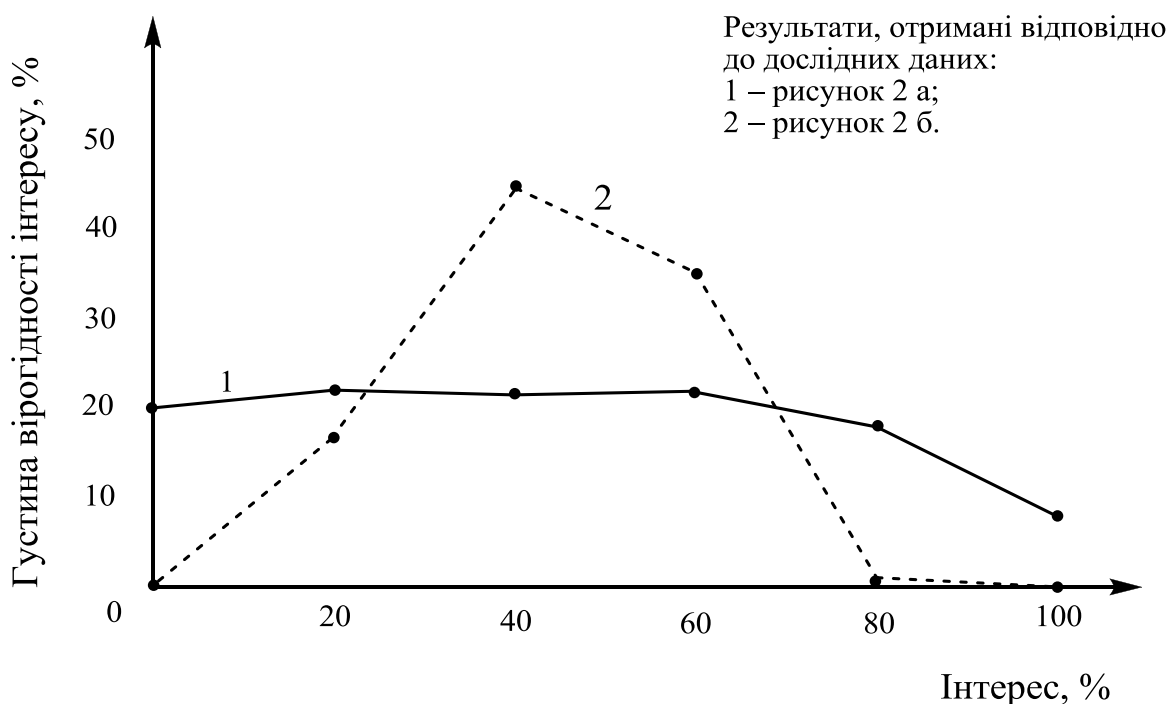


Рисунок 3 – Густина розподілу вірогідності актуального інтересу від його рівня

Цей показник свідчить про те, що густина розподілу вірогідності рівня інтересу персонально одного студента перебуває в межах від нуля до 80 %, і в цьому інтервалі можна вважати, що вона приблизно розподіляється за законом рівних вірогідностей та відповідає рівню актуального інтересу від 20 % до 25 %, а максимальне значення у 100 % реалізується з вірогідністю не більшою за 10 %. Стосовно такої ж характеристики, але віднесеної до загалу зі 100 студентів (пунктирна крива на рис. 3), то вона змінюється в межах рівня інтересу від нуля до 80 % за законом розподілу, подібно до нормального, а 100 % рівень актуального інтересу тут не виявляється.

Залежності, що відображені на рис. 2 і 3, потрібно виявити та дослідити для автодидактів в кількості до кількох десятків осіб, які вивчають одну й ту саму дисципліну.

3.8 Використання досліджень актуального інтересу для підвищення ефективності і якості навчального процесу може відбуватися як в рамках організації звичайного вищівського навчального процесу, так і окремо в системі самоосвіти на рівні:

- студента: для коригування змісту учіння та його календарного графіка;
- викладача: для внесення змін та доповнень до актуалізованої робочої програми та структурно-логічної схеми навчальної дисципліни;
- кафедри: для організації роботи групи аналізу навчального процесу, організації взаємовідвідування навчальних занять та заходів із навчально-методичної, наукової і кадрової роботи;
- деканату факультету: з метою виявлення причин, що впливають на якість навчання та рівня професійної компетенції професорсько-викладацького персоналу факультету і його кафедр;
- комісії вишу з моніторингу якості навчального процесу (Скиба, 2009) з навчальних дисциплін: в розрізі кафедр та їхнього кадрового забезпечення і формулювання оцінювання рівня якості з організаційно-методичним та кадровим забезпеченням.

Висновки

Вищою мірою здивування і зацікавленості в навчальному процесі є актуальний інтерес.

Детонатором зацікавленості та інтересу є здивування.

Актуальний інтерес – це інтерес миті, що виникає в певну мить у певній точці освітнього простору (точковий інтерес).

Актуальний інтерес є головною якісною та кількісною характеристикою процесу учіння і самоосвіти.

Для кількісного оцінювання інтересу прийнята величина – рівень інтересу, що є відношенням його точкового значення до максимального значення у 100 %, яке відповідає прояву гострого зацікавлення.

Виявлення і використання паралелей і аналогій в предметах та явищах навколишнього світу є потужним засобом і рушійною силою актуалізації інтересу.

Методи кваліметрії інтересу доцільно використовувати в системі моніторингу якості навчального процесу і, особливо, в самоосвіті.

Список використаних джерел

- Курінський, В. О. (1991). *Самоосвітні роздуми*. Київ: Знання.
- Курінський, В. О. (2006). *Українська постпсихологічна автодидактика*. Київ: Віпол.
- Максименко, С. Д. (Ред.). (2000). *Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закладів*. Київ: Форум.
- Скиба, М. Є., Костогриз, С. Г., & Красильникова, Г. В. (2009). *Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти: монографія*. Хмельницький: ХНУ.
- Ткачук, Г. С. (2017а). Автодидактичні передумови та важелі активізації позааудиторної самостійної роботи студентів. *Педагогічний дискурс: зб. наук праць* (Вип. 22, с. 170-176). Хмельницький.
- Ткачук, Г. С. (2017б). Особливості організаційно-методичного забезпечення системи самоосвіти. *Наукові записки. Серія педагогічні науки, СХХХV* (135), 241-250.
- Ткачук, Г. С. (2017с). Тематичний тезаурус у системі самоосвіти. *Витоки педагогічної майстерності. Серія педагогічні науки*, 19, 333-341.
- Циба, В. Т. (2002). *Математичні основи соціологічних досліджень: кваліметричний підхід*. Київ: МАУП.
- Romanuke, V. V. (2018). Interval uncertainty reduction via division-by-2 dichotomization based on expert estimations for short-termed observations. *Journal of Uncertain Systems*, 12, 1, 3–21.

References

- Kurinskyi, V. O. (1991). *Samoosvitni rozdumy [Self-educational reflections]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Kurinskyi, V. O. (2006). *Ukrainska postpsykholohichna avtodydaktyka [Ukrainian post-psychological auto-didactics]*. Kyiv: Vipol [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D. (Ed.). (2000). *Zahalna psykholohiia [General Psychology]: pidruchnyk dlia stud. vyshch. navch. zakladiv*. Kyiv: Forum [in Ukrainian].
- Romanuke, V. V. (2018). Interval uncertainty reduction via division-by-2 dichotomization based on expert estimations for short-termed observations. *Journal of Uncertain Systems*, 12, 1, 3–21.
- Skyba, M. Ye., Kostohryz, S. H., & Krasylnykova, H. V. (2009). *Monitorynh yakosti navchalnoho protsesu u vyshchomu zakladi osvity [Monitoring the quality of the educational process in a higher education institution]: monohrafiia*. Khmelnytskyi: KhNU [in Ukrainian].
- Tkachuk, H. S. (2017a). Avtodydaktychni peredumovy ta vazheli aktyvizatsii pozaaudytornoi samostiinoi roboty studentiv [Autodidactic prerequisites and levers for activating students' extracurricular independent work]. *Pedahohichniy diskurs [Pedagogical discourse]: zb. nauk prats* (Is. 22, pp. 170-176). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Tkachuk, H. S. (2017b). Osoblyvosti orhanizatsiino-metodychnoho zabezpechennia systemy samoosvity [Features of organizational and methodological support of the system of self-education]. *Naukovi zapysky. Serii pedahohichni nauky [Proceedings. Series pedagogical sciences]*, СХХХV (135), 241-250 [in Ukrainian].
- Tkachuk, H. S. (2017c). Tematychnyi tezaurus u systemi samoosvity [Thematic thesaurus in the system of self-education]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Serii pedahohichni nauky [Origins of pedagogical skill. Series pedagogical sciences]*, 19, 333-341 [in Ukrainian].
- Tsyba, V. T. (2002). *Matematychni osnovy sotsiolohichnykh doslidzhen: kvalimetrychnyi pidkhid [Mathematical foundations of sociological research: qualimetric approach]*. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].

ТКАЧУК Н.

Khmelnyskiy National University

PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZING THE ASTONISHMENT IN AN EDUCATIONAL PROCESS

The transition of Ukrainian education, science and technology to European integration on the Bologna principles necessitates the need to seek optimization and development of a methodological system for organizing students' independent work. The author proposes the principles of autodidactics as a technology of self-education to address the problem of organizing students' independent work, in particular chemists.

Autodidactics developed as a universal system of self-education by V. O. Kurinskiy gave a way to new, unknown as of XX century beginning, perspectives and possibilities to implement paradigm "Lifelong learning".

Education is received during learning, whose main and central element is the process of training. A necessary condition for this is to suggest and embed an entire system of actions in initiating and developing an actual interest. A primer of the concern and interest is an astonishment.

The paper proposes an attempt to solve the problem of actualization of the interest based on organizing the astonishment in an educational process of subject "General chemistry".

Key words: autodidactics; self-education; astonishment; concern; interest; actualized interest; level of actual interest; quality control of interest

Стаття надійшла до редакції 08.04.2019 р.

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183280>

ОКСАНА ТУР

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

НАТАЛІЯ ТАНЬКО

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

ДІЛОВА НАВЧАЛЬНА ГРА ЯК ПРОВІДНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

У статті подані визначення "комунікативна компетентність", "ділова навчальна гра", зазначені основні різновиди та характеристики навчальної гри, вказано вимоги до її організації та проведення. Проаналізовано процес формування комунікативної компетентності як інтегративного особистісного утворення, що виявляється у процесі комунікації як узагальнена здатність особистості актуалізувати набуті знання, уміння й навички в стандартних та проблемних комунікативних ситуаціях для ефективного вирішення життєвих і професійних задач.

Ключові слова: комунікативна компетентність; ділова навчальна гра

Постановка проблеми. Соціально-політичні, економічні та культурні перетворення в житті Української держави сьогодні зумовлюють необхідність підвищення якості професійної освіти майбутніх випускників вишу й відповідно їхньої конкурентоздатності на вітчизняному та світовому ринках праці. Показником якості освіти сучасної студентської молоді нарівні з професійною компетентністю є комунікативна компетентність (КмК), що передбачає вміння й готовність працівника: брати участь у колективних рішеннях, приймати на себе відповідальність, вирішувати конфлікти без насильства, підтримувати й покращувати демократичні інституції, аналізувати різноманітні явища духовного життя, орієнтуватися в багатому світі духовної культури, виявляти толерантність, повагу до людей інших культур, мов і релігій, жити в багатонаціональному суспільстві і сприймати різницю між людьми, продуктивно користуватися усною і письмовою комунікаціями, пристосовуватися до нових умов (нових людей, нових мовних засобів, нових способів дії), вчитися впродовж усього життя, самостійно здобувати нові знання й реалізувати свій особистісний потенціал, критично сприймати розповсюджену інформацію, поєднувати суспільні, колективні та індивідуальні інтереси, протистояти проявам расової, національної вікової дискримінації, захищати інтереси держави тощо (Семенов, 2013). Відсутність або низький рівень сформованості КмК утруднюватиме професійну діяльність, знижуватиме її якість, унеможливить кар'єрний ріст.

Аналіз досліджень і публікацій. Різноманітні питання щодо формування КмК стали предметом комплексного вивчення в працях багатьох науковців. Особливе значення в контексті якості комунікативної підготовки студентів вишу мають ідеї застосування методу ділової навчальної гри (ДНГ) (Єлагіна, 2014; Куліш, 2003; Семенов, 2013; Скворцова, 2013; Вторнікова, 2013; Тернавська, 2013). Не зважаючи на велику кількість досліджень із даної проблеми, питання використання методу ДНГ під час професійно-комунікативної підготовки майбутніх фахівців не втрачає своєї актуальності й донині.

Мета статті – проаналізувати ДНГ як метод формування комунікативної компетентності студентів вишу, запропонувати приклад гри.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні КмК ми визначаємо як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі комунікації як узагальнена здатність особистості актуалізувати набуті знання, уміння й навички в стандартних та проблемних комунікативних ситуаціях для ефективного вирішення життєвих і професійних задач (Скворцова & Вторнікова, 2013). Це своєрідні комплекси знань, умінь і ставлень, які майбутній фахівець набуває під час навчання і які дозволяють йому потім розуміти проблеми, характерні для різних сфер суспільної діяльності, тобто ідентифікувати, оцінювати їх в різних контекстах та ефективно вирішувати. Зазначимо, що КмК не є вродженою здатністю, а формується у взаємодії з соціальним середовищем, у процесі набуття соціально-комунікативного досвіду.

З поміж найбільш ефективних методів формування КмК майбутніх фахівців особливу увагу слід приділити ДНГ. Гру ми розглядаємо як спеціально організовану діяльність її учасників, що уможлиблює реалізацію теоретичних знань в активній комунікативній взаємодії, а також вдосконалення навичок, розвиток певних умінь, сприяє активізації творчого потенціалу майбутніх фахівців. Гри можуть мати різну спрямованість (Куліш, 2003): 1) виробничі ігри мають на меті ухвалення рішення з різних виробничих проблем, надання певних послуг, консультацій, підготовку презентацій тощо; 2) дослідницькі ігри пов'язані з розробленням нових концепцій, аналізом проблем і передбаченням наслідків під час запровадження нововведень; 3) навчальні ігри сприяють ефективному засвоєнню певних знань, розвивають та закріплюють комунікативні вміння та навички; 4) кваліфікаційні ігри проводять для виявлення рівня компетентності, кваліфікації майбутніх фахівців; 5) організаційно-діяльнісні ігри використовуються для формування команди, створення колективу однодумців; 6) рефлексивні ігри спрямовані на рефлексивний аналіз людських стосунків, групову й міжгрупову ділову взаємодію на принципах співробітництва; 7) дидактичні ігри розвивають репродуктивне й творче мислення, адаптаційні властивості й здатність до навчання й розвитку в постійно змінюваних умовах. На переконання Н. Єлагіної (2014) та Н. Федчишин (2014), метод гри має бути обов'язково включений до навчального процесу як важливий метод формування КмК майбутніх фахівців, але не зважаючи на винятковість свого значення, метод ДНГ до цього часу недостатньо використовується у комунікативній підготовці майбутніх фахівців.

Доцільність використання ДНГ у процесі комунікативної підготовки студентів вишу пов'язуємо з їх психолого-педагогічними особливостями та навчальними можливостями, а також зацікавленістю ними студентів. Так, Л. Тернавська (2013) наголошує, що використання ДНГ "...відтворює соціальний і предметний контексти майбутньої професійної діяльності і підкреслює розвивальний характер освітнього процесу у виші" (с. 330). І. Куліш (2003) вважає, що "...за допомогою гри на занятті створюється така атмосфера, яка сприяє покращенню самопочуття та настрою, розвитку активності, впевненості у собі та почуття відповідальності, створенню позитивної емоційності" (с. 16), що, на нашу думку, зумовлює ефективність комунікативного навчання, підвищує рівень сформованості КмК майбутнього спеціаліста.

З поміж основних характеристик ДНГ визначаємо такі: моделювання процесу трудової діяльності майбутніх фахівців; розподіл ролей між учасниками гри; відмінність ролевих цілей учасників гри; взаємодія учасників гри, які виконують різні ролі; наявність загальної мети всього ігрового колективу; колективне ухвалення рішення учасниками гри; наявність елементів змагання, полярності інтересів учасників.

Провідним компонентом ДНГ, на нашу думку, виступає роль та її прийняття певним учасником гри. Роль являє собою комплекс соціальних вимог, очікувань, які пред'являє суспільство людині, її поведінці. Прийняття ролі відбувається на когнітивному, емоційному, поведінковому рівнях. Воно реалізується через присвоєння зовнішніх рис, норм поведінки, задач, притаманних ролі, її виконанню.

Успішність організації навчального процесу, спрямованого на формування КмК студентів, із використанням методу ДНГ зумовлює необхідність дотримання певних вимог, зокрема таких, як: спільна рецептивно-продуктивна діяльність викладача й студентів, спрямована на досягнення кінцевої мети, за це несуть відповідальність усі учасники процесу комунікації; допомога в оволодінні навчальним матеріалом і забезпечення постійного, цілеспрямованого комунікативного розвитку студентів на всіх етапах навчального процесу; контекстне використання результатів навчання, тобто застосування набутого досвіду в конкретних життєвих ситуаціях спілкування (оскільки домінуючим мотивом є оволодіння КмК, доцільно обирати такі ігрові ситуації, які відтворюють потенційні ситуації спілкування); навчання комплексного мислення; залучення учасників освітнього процесу до постійного діалогу / полілогу, при цьому теми спілкування повинні бути відомі всім його учасникам, викликати зацікавленість, бажано мати проблемний характер і різні шляхи вирішення.

Ігри можна проводити під час проведення лекційних, практичних, семінарських занять, на предметних гуртках тощо. Процес гри передбачає реалізацію таких етапів: підготовка (підготовчий етап) – вибір гри відповідно до теми заняття, підготовка схеми її проведення, розподіл студентів на підгрупи, визначення регламенту гри, проведення консультацій, командна робота з різноманітними джерелами інформації тощо; безпосередньо проведення гри (основний етап) – виступ команд, захист результатів командної роботи; аналіз, самооцінка й оцінка роботи (заклучний етап) – обговорення, узагальнення, висновки, рекомендації.

Наведемо приклад ДНГ "КАРЕО (Консультант. Арбітр. Рецензент. Ерудит. Оponent)" (Ткачова, & Тур, 2017), яка, на нашу думку, є універсальною й може бути використана під час організації різних видів занять із різних дисциплін для студентів різних спеціальностей і напрямів підготовки:

Мета гри щодо формування КмК – формувати стійкий пізнавальний інтерес до підвищення рівня власної КмК, заохочувати до інтерактивної комунікативної взаємодії, формувати організаторські здібності, здатність попереджати та /або конструктивно вирішувати можливі конфліктні ситуації, уміння ефективно вести діалог, дискусію, а також коригувати власну поведінку відповідно до ситуації спілкування, здійснювати самоконтроль та самооцінку.

Підготовчий етап. Викладач повинен сформувати основні групи учасників (ерудитів, опонентів, рецензентів, організаторів, консультантів, арбітрів). Група ерудитів має готувати основні повідомлення з проблеми, яка аналізується. Викладач заздалегідь надає їм необхідну допомогу у виробленні плану, доборі літератури, узагальненні матеріалу. Група опонентів повинна підготуватися до дискусії з ерудитами по суті представлених ними повідомлень, що передбачає глибоке розуміння проблеми детальний аналіз літератури, сформованість власного ставлення до проблеми, що розглядається, підготовку проблемних запитань. Група рецензентів готується аналізувати повідомлення ерудитів за заздалегідь розробленими з допомогою викладача основними вимогами до рецензії. Група організаторів отримує завдання забезпечити проєкт підсумкового документа (рецензію, відгук, опорну схему заслуханої інформації тощо), де має бути розкрита суть основних понять з теми заняття, зв'язки між ними тощо. Група консультантів надаватиме інформаційну допомогу та психологічну підтримку тим її учасникам, кому вона буде необхідною в процесі гри. Група арбітрів має підготуватися до аргументованого оцінювання роботи кожної групи гравців і кожного учасника виокремлених груп.

Основний етап. Спочатку викладач повідомляє правила гри та регламент виступів кожної групи. Далі слово надається першому ерудиту, після його повідомлення опоненти ставлять свої запитання за змістом доповіді. Якщо відповіді ерудита не достатньо вичерпні або неправильні, то викладач може запропонувати відповіді на запитання консультантам або самим опонентам. Далі слово надається рецензентам, які детально повинні проаналізувати заслухане повідомлення. Після обговорення першої доповіді, аналогічним чином заслуховуються й відповідно аналізуються повідомлення решти ерудитів. Група організаторів, уважно вислухавши повідомлення всіх ерудитів та перебіг обговорення, вносить до проєкту підсумкового документа корективи й доповнення, знайомить зі змістом підсумкового документа учасників гри з метою організації його колективного аналізу. Арбітри під час гри оцінюють роботу кожної групи, а після завершення гри повідомляють її учасникам про кількісні та якісні результати оцінювання.

Заключний етап. Викладач в заключному слові зупиняється на характеристиці наукових засад тих висновків, що були зроблені гравцями, за необхідності вносить корективи до підсумкового документа. Паралельно аналізує особливості організації та перебіг колективної пізнавальної діяльності у групах гравців.

Проведення навчальних занять із використанням такої гри викликає зацікавленість у студентів (спонукальна функція), сприяє засвоєнню ними елементів культури спілкування (комунікабельна функція), допомагає їм реалізувати власні можливості (функція самореалізації), активізує розвиток уваги, пам'яті та інших психічних якостей (розвивальна функція), уможлиблює виявлення прогалів у знаннях, уміннях, навичках (гностична функція) й одночасно надає задоволення таким навчанням (розважальна функція), а також вносить позитивні зміни у структуру особистості майбутнього фахівця (корекційна функція).

Варто зауважити, що традиційне ставлення до методу гри сьогодні повинно кардинально змінитися від розуміння його як легкої розважальної форми опанування навчальним матеріалом до усвідомлення того, що цей метод щоразу вимагає напруженої інтелектуальної праці, адже, як зауважує О. Семенов (2013), використання на заняттях методу ДНГ "...сприяє якісній зміні ставлення до майбутньої професійної діяльності... зростає прагнення встановлювати продуктивні відносини з колегами... прагнення внести елемент творчості у професійну діяльність. З'являється потреба більш глибокого й точного сприйняття усного слова, вміння виокремлювати з почутого раціональне зерно, коректно і стисло ставити запитання, точно й стисло відповідати на питання партнерів, шліфується вміння слухати й чути" (с. 269).

Висновки з дослідження. Отже, метод ДНГ є одним з провідних методів формування КМК майбутніх фахівців, що зумовлено його психолого-педагогічними особливостями та навчальними можливостями, а також зацікавленістю студентів ігровим видом навчальної діяльності. Основними характеристиками ДНГ визначені моделювання, розподіл ролей, відмінність рольових цілей, взаємодія учасників, наявність загальної мети, елементу змагання, колективізм. Ігри мають різну спрямованість, провідним компонентом гри є роль та її прийняття учасником гри.

Перспективи подальших розвідок. Перспективним напрямом проблеми формування КМК студентів вищу вважаємо дослідження й практичну презентацію інших інтерактивних методів, зокрема тренінгів, дискусій, дебатів тощо.

Список використаних джерел

- Слагіна, Н. І. (2014). Рольова гра як аспект мотивації у викладанні іноземних мов студентам-медикам. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*, 26, 66-69.
- Куліш, І. М. (2003). *Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Максименко, С. Д., & Заброцький М. М. (2005). *Технологія спілкування*. Київ: Главник.
- Семенов, О. (2013) Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів: аксіологічний підхід. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 38, 266-270.
- Скворцова, С. О., & Вторнікова Ю. С. (2013). *Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів*: монографія. Одеса: Абрикос Компани.
- Тернавська, Л. М. (2013). Застосування партисипативних методів у процесі навчання іноземної мови майбутніх економістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (31), 327-332.
- Федчишин, Н. О. (2014). Використання дидактичної гри при вивченні німецької мови в умовах університету. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*, 26, 132-135.

- Чубар, В. (2016). Використання інтерактивних технологій у процесі професійного технологічного навчання старшокласників. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету*, 9 (3), 141-145.
- Tkachova, N., & Tur, O. (2017). Didactic game as advanced method of communicative competence formation in future specialists in documentation and information services. *Advanced Education*, 7, 141-145.

References

- Chubar, V. (2016). Використання інтерактивних технологій у процесі професійного технологічного навчання старшокласників [Use of interactive technologies in the process of professional technological training of high school students]. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету* [Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету], 9 (3), 141-145 [in Ukrainian].
- Fedchishin, N. O. (2014). Використання дидактичної гри при вивченні німецької мови в умовах університету [The use of didactic games in the study of German at the university]. *Наукові записки національного університету "Острозька академія". Серія: Психологія і педагогіка* [Scientific notes of the Ostroh Academy National University. Series: Psychology and Pedagogy], 26, 132-135 [in Ukrainian].
- Kulish, I. M. (2003). *Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету* [Didactic play as a means of activating the educational activities of university students]. (Extended abstract of PhD diss.). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D., & Zabrotskyi, M. M. (2005). *Технологія спілкування* [Communication technology]. Kyiv: Glavnyk [in Ukrainian].
- Semenog, O. (2013). Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів: аксіологічний підхід [Forming the communicative competence of future economists: an axiological approach]. *Педагогіка вищої та середньої школи* [Pedagogy of Higher and Secondary School], 38, 266-270 [in Ukrainian].
- Skvortsova, S. O., & Vtornikova, Yu. S. (2013). *Професійно-комунікативна компетентність учителів початкових класів* [Professional and communicative competence of elementary school teachers]. Odessa, Ukraine: Abrikos Kompani [in Ukrainian].
- Ternavska, L. M. (2013). Застосування партисипативних методів у процесі навчання іноземної мови майбутніх економістів [The use of participatory methods in the process of teaching foreign economics to future economists]. *Педагогічні науки : теорія, історія, технології* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 5 (31), 327-332 [in Ukrainian].
- Tkachova, N. & Tur, O. (2017). Didactic game as advanced method of communicative competence formation in future specialists in documentation and information services. *Advanced Education*, 7, 141-145 [in Ukrainian].
- Yelegina, N. I. (2014). Рольова гра як аспект мотивації у викладанні іноземних мов студентам-медикам [Role play as an aspect of motivation in teaching foreign languages to medical students]. *Наукові записки національного університету "Острозька академія". Серія: Психологія і педагогіка* [Series: Psychology and Pedagogy], 26, 66-69 [in Ukrainian].

TUR O.

Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University

TANKO N.

Ukrainian Medical Stomatological Academy

BUSINESS DIDACTIC GAME AS THE MAIN METHOD OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGHER SCHOOL STUDENT

The article contains the definitions of "communicative competence", "business didactic game"; it states that the communicative competence of future specialists alongside with professional competence is a measure of their education quality. The main skills and abilities constituting communicative competence of a specialist, including: the ability to participate in collective decisions, taking up responsibility, resolving conflict without violence, analyzing various phenomena of spiritual life, being well-versed in the rich world of spiritual culture, expressing tolerance and respect for people of other cultures, languages and religions; living in a multicultural society and others. The basic problems solved by domestic and foreign scholars on formation of communicative competence in future specialists were analyzed, indicating that in terms of future professionals' communication quality training in high school, a special attention is paid to the idea of interactive teaching methods application, including different types of business didactic games. The variety of business didactic game and their main characteristics have been considered (designing, roles and responsibilities, difference of the game participants' goals, the presence of a common goal, cooperation, teamwork, presence of competition elements) the main components of the game have been indicated (role and its taking by a certain game participant); the basic requirements for didactic games are defined the following: joint activities and mutual responsibility of participants; contextual use of results; complex thinking training; involving participants into the ongoing dialogue and others. Presents an example of a business didactic game.

Keywords: *communicative competence; business didactic game.*

Стаття надійшла до редакції 04.03.2019 р.

УДК [«373:«712.4»:37.0113-051]:37.018.46
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183283>

ОЛЬГА ХОДАЦЬКА

м. Київ

ДОСВІД РОБОТИ «ШКОЛИ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ» ЯК ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

У статті представлено досвід роботи «Школи молодого вчителя», метою якої є допомога молодим фахівцям у їхньому професійному становленні, розв'язанні конкретних проблем методики викладання предмета; сприяння розвитку їх творчого та професійного потенціалу; ознайомлення із сучасними методами і технологіями навчання, перспективним педагогічним досвідом, психолого-педагогічними особливостями роботи з обдарованими учнями та дітьми з особливими потребами; формування спрямованості особистості молодого педагога на безперервне професійно-педагогічне самовдосконалення і, на цій основі, – вироблення власного педагогічного стилю роботи. Акцентовано увагу на проблемі наставництва в контексті діяльності «Школи молодого вчителя» як однієї із форм підвищення кваліфікації, формування та розвитку педагогічної майстерності, творчої індивідуальності молодих учителів, які мають педагогічний стаж роботи до 3-х років.

Ключові слова: «Школа молодого вчителя»; наставництво; вчитель-початківець; професійна адаптація; професійний розвиток; форми підвищення кваліфікації

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування освіти висувуються нові вимоги до вчителя у зв'язку з соціально-економічними реформами, що відбуваються в Україні. Формування особистості вчителя – це складний процес його становлення, зумовлений поєднанням багатьох соціально-педагогічних, психологічних і фізіологічних факторів. Нова українська школа потребує молодих учителів, розвиток загальної і професійної культури яких відзначатиметься високим рівнем професійної компетентності. Сучасні заклади освіти очікують на молодих педагогів, які здатні адекватно реагувати на зміну освітньої ситуації, специфіку педагогічних систем, нові умови професійної діяльності.

Початок професійної діяльності – найбільш відповідальний і важливий крок у професійному становленні педагога. Не випадково досвідчені колеги вважають перші кроки педагогічної діяльності головною школою особистісно-професійного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх десятиліть активно ведеться пошук внутрішніх детермінант професіоналізації загалом і професійної адаптації як невід'ємної складової цього процесу.

Огляд психолого-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що феномен професійної, психологічної адаптації вивчається в різних аспектах. Так, видатні педагоги П. Блонський, А. Макаренко, С. Шацький, розглядаючи професійне становлення молодого вчителя, підкреслювали, що особистість педагога формується в безпосередній взаємодії із соціальним середовищем. Особливого поширення у педагогіці отримали дослідження Т. Аксакової, С. Вершловського, Г. Кондратьєвої, І. Лушнікова, Т. Полякової, М. Педаєв та ін., присвячені аналізу діяльності молодого вчителя у процесі його соціально-професійного становлення. Закономірності професійного становлення вчителя, умови його професійної адаптації виявлені Т. Аржакаєвою, Ф. Гоноволіним, Н. Кузьміною, Ю. Кулоткіним, В. Слассьоніним, А. Щербаківим та ін. Однак у працях недостатньо цілісно представлено практичний досвід роботи «Шкіл молодого вчителя» щодо наставницької роботи досвідченого вчителя, реалізації ефективних форм і методів взаємодії з молодими вчителями.

Мета статті – проаналізувати особливості адаптації молодих педагогів через взаємодію вчителя-наставника і педагога-початківця крізь призму досвіду роботи «Школи молодого вчителя».

Виклад основного матеріалу. Демократизація та гуманізація шкільного життя, інноваційні процеси в навчальних закладах, педагогічні колективи, що старіють, висока плінність кадрів серед молодих учителів загострюють протиріччя між реаліями та сучасними вимогами до професійного становлення молодого вчителя.

Формування і розвиток особистості педагога – довготривалий процес. Від того, як пройдуть перші роки вчителя-початківця, залежить стабільність педагогічних кадрів, їх якісний склад, результативність навчально-виховного процесу в школі. Основною метою науково-методичної роботи з молодими педагогами в освітніх закладах є забезпечення зростання їх фахового рівня, надання кожному вчителю широких можливостей для вдосконалення професійної підготовки, формування вміння прогнозувати свою професійну діяльність.

Професійне становлення та зростання молодого вчителя умовно відбувається протягом трьох етапів адаптації:

– на першому етапі адаптації відбувається ознайомлення молодого вчителя з вимогами до професійної діяльності, зіставлення рівня готовності до роботи з вимогами освітнього закладу;

– другий етап пов'язаний із процесом подолання труднощів навчально-виховної діяльності й початком формування майстерності молодого вчителя.

– третій етап – це етап високої адаптованості, він є результатом ефективності діяльності молодого вчителя на попередньому етапі. Для цього стану характерний високий рівень самостійності молодого вчителя, його творчий підхід до навчально-виховного процесу.

На всіх трьох етапах молодий учитель відчуває протиріччя між зростаючими вимогами до професійної майстерності педагогів та недостатнім рівнем власної кваліфікації. Тому вчитель-початківець потребує особливої уваги з боку адміністрації та педагогічного колективу.

Аналіз теоретичних джерел засвідчує, що можна виділити певні функції управління адаптацією: 1) психологічна функція полягає у виробленні в молодих учителів певного діяльнісного ритму, звички працювати в один і той же час; 2) розвивальна функція виявляється у співпраці керівництва, досвідчених педагогів і молодого вчителя для наповнення інформацією, активними методами, прийомами та формами роботи, що забезпечує сприятливі умови для розвитку педагогічної діяльності молодого вчителя; 3) стимулювальна функція є однією з основних. Вона виявляється у заохоченні, підтримці, наставництві з боку керівництва; 4) культурологічна функція управління адаптацією базується на переданні та створенні культурних цінностей. Сучасний педагог має знати історію української культури, бути патріотом своєї держави та мати власну позицію щодо ціннісного ставлення до історичного минулого. Саме на початковому етапі свого перебування у школі директор дає можливість молодим педагогам продемонструвати знання культури, традицій і застосувати їх у своїй професійній діяльності. Зазвичай вчителі залучаються до виховних годин, позакласних заходів, семінарів, «круглих столів», екскурсій.

К. Куцманд та О. Коссе виділяють дещо інші функції управління адаптацією та розвитком професійної компетентності молодих учителів: діагностична – діагностування особистісних якостей і здібностей молодих учителів; професійно-освітня – допомога в підвищенні рівня загальнонаукової, фахової та методичної підготовки; оцінювально-прогностична – діагностування рівня професійної компетентності та прогнозування напрямів її розвитку; аналітична – аналіз інструктивних документів щодо особливостей викладання навчальних предметів, аналіз шкільної документації, яка характеризує професійну діяльність молодих учителів; організаційно-координаційна – забезпечення умов для професійного розвитку та спрямування дії зовнішніх і внутрішніх чинників; контролювальна – отримання інформації щодо кількісних і якісних змін у професійній компетентності молодих учителів (Куцманд, 2011, с. 77-80).

Вважаємо, що робота з молодими педагогами починається вже під час їхньої першої зустрічі з адміністрацією закладу освіти. Під час цієї зустрічі педагоги-початківці в бесіді з директором та його заступниками мають отримати інформацію про школу, традиції колективу, Статут та Правила внутрішньо шкільного розпорядку школи. У бесіді з молодими вчителями потрібно з'ясувати їхні нахили, бажання, інтереси, намагатися вже з цієї бесіди зробити висновок, якої допомоги потребує кожен із них, як найраціональніше використати їхні можливості.

Переконані, що успішна педагогічна діяльність молодого вчителя залежить не тільки від його професійної підготовки і особистих якостей, а й від того, у який колектив він потрапить, які умови праці й побуту йому створять, яку нададуть методичну допомогу, як стимулюватимуть його ініціативність і творчість.

На нашу думку, педагогічними умовами, що сприяють професійному становленню молодих учителів у школі є: організація роботи «Школи молодого вчителя» в освітньому закладі; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі; наявність системи педагогічного наставництва; залучення молодих спеціалістів до науково-методичної діяльності.

Для ефективного вирішення проблеми управління адаптацією молодого вчителя є призначення керівником закладу наставника, досвідченого колеги. Головною метою діяльності наставника є «забезпечення поступальної передачі вчителю-стажеру професійного досвіду і майстерності, підтримка професійного становлення молодого педагога», розвиток у нього належних особистісних і ділових якостей, необхідних для ефективної діяльності (Сльникова, 2000, с. 71). Наставництво є потужним механізмом неперервної педагогічної освіти. На важливості наставництва наголошується в Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). У словниках і наукових джерелах наставником називають досвідченого фахівця, інструктора, тренера, координатора особистісного та професійного зростання, порадирика (Семенов, 2019). Наставництво – це одна з форм підвищення кваліфікації молодих учителів, які мають стаж роботи до трьох років, малодосвідчених учителів, які потребують методичної допомоги, а також новопризначених учителів школи.

Сучасному молодому вчителю потрібна конкретна допомога в підвищенні рівня його психологічної культури та педагогічного мислення. Вміння психологічно обґрунтувати зміст навчальних програм із кожного предмета, практичне оволодіння знаннями про психологічні механізми навчальної роботи, методикою психолого-педагогічних спостережень за процесом розвитку особистості учнів, діагностико-прогностичною діяльністю значною мірою залежать від сформованості в учителя психологічної готовності до навчально-виховної роботи.

Узагальнюючи думки дослідників, вважаємо, що успішна адаптація молодого вчителя в сучасних освітніх закладах можлива за наявності в нього певних умінь, а саме: співпрацювати з учнями, учителями, класними керівниками, шкільним психологом, соціальним працівником школи, бібліотекарями, батьківським колективом тощо; визначати конкретні навчально-виховні завдання, виходячи із загальної мети виховання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, соціально-психологічних особливостей колективу; вивчати особливості учнівського колективу і особистість окремого школяра з метою діагностики і проектування їхнього розвитку й виховання; здійснювати поточне і перспективне планування педагогічної діяльності (навчальної і позакласної роботи з предмета, колективної діяльності учнів тощо); спостерігати й аналізувати навчально-виховну роботу, корегувати її; проводити уроки і виховні позакласні заходи, використовувати різні форми й методи організації навчально-пізнавальної, трудової, громадської, художньо-творчої, ігрової діяльності учнів, організовувати учнівський колектив на виконання поставлених завдань; проводити науково-педагогічні, психологічні, фахові дослідження; вести етнокультурознавчу просвітницьку роботу серед учнів і батьків; самостійно оцінювати якість своєї роботи і досягнення, бачити помилки і накреслювати шляхи їх подолання (Олійник, 2012).

Результати аналізу наукових джерел з проблеми дослідження і практики підготовки фахівців свідчать, що на сучасному етапі в закладах середньої освіти сформувалася цілісна система цілеспрямованого управління адаптацією молодих педагогів (Сльнікова, 2000; Семенов, 2012).

На наше переконання, вся ця система роботи з молодими фахівцями дає змогу значно скоротити адаптаційний період і спонукає вчителя-початківця до творчого розвитку. Це можливо за умови «комплексного підходу до психолого-педагогічного супроводу професійного становлення педагога», коли різні форми роботи поєднані між собою та сприяють конструктивному вирішенню адаптаційних проблем (Жигайло, 2012, с. 374). Треба зважити на те, що найбільш інтенсивне професійне зростання відбувається саме на першому етапі, коли молодий учитель прийшов на роботу в освітній заклад, йому призначають наставника та залучають до науково-методичної роботи у «Школі молодого вчителя».

Основні завдання «Школи молодого вчителя»: поглиблення знань із теорії та методики навчання й виховання; сприяння оволодінню молодими вчителями основних нормативних документів; вивчення й використання у практиці сучасних досягнень психолого-педагогічної науки та перспективного педагогічного досвіду; розвиток ініціативи і творчості, новаторських пошуків учителів, надання методичної допомоги у професійному становленні молодих спеціалістів, забезпечення умов для їхнього професійного зростання, удосконалення педагогічної майстерності; інформування про сучасні методи і прийоми навчання, форми організації навчальної діяльності дітей, інноваційні педагогічні технології; ознайомлення з психолого-педагогічними особливостями роботи з обдарованими учнями та дітьми з особливими потребами; формування позитивних комунікативних якостей; спрямування особистості молодого педагога на безперервне професійно-педагогічне самовдосконалення; створення для вчителів методичного середовища, у якому б їм хотілося творити.

«Відкрити в кожній людині творця, поставити її на шлях самобутньо-творчої, інтелектуально-повнокровної праці – це завдання стає нині першочерговим у практичній роботі школи» (Сухомлинський, 1998) і конкретно в діяльності «Школи молодого вчителя» гімназії-інтернату № 13 м. Києва (директор С. Є. Возненко), де, на нашу думку, створена особлива атмосфера для роботи з молодими вчителями. Особливого значення адміністрація закладу та керівник «Школи молодого вчителя» надають першій зустрічі з молодими фахівцями, яка, як правило, відбувається в серпні у формі «круглого столу» «Посвячення молодих педагогів у вчительську сім'ю». Випускники закладів вищої педагогічної освіти мають змогу зустрітися з педагогічним колективом, у складі якого є переможці фахових конкурсів, майстри педагогічної праці, представники педагогічних династій. Молодих педагогів у святковій обстановці вітають, дарують квіти, вручають їм методичні папки з пам'ятками, рекомендаціями, педагогічними заповідями, які допоможуть зробити перші кроки на вчительській стежці:

Роби все вчасно і професійно.

Завжди будь люб'язним, привітним і доброзичливим.

Ніколи не говори зайвого. Думай про наслідки сказаного тобою.

Пам'ятай, що успішна робота – це професіоналізм плюс порядність.

Дбай про своє добре ім'я – це найвища цінність сучасного вчителя.

Думай про інших, а не лише про себе.

Турбуйся про своїх колег, учнів – вони створюють твій імідж.

Дбай про свій зовнішній вигляд. Пам'ятай: привабливий зовнішній вигляд – запорука позитивного іміджу.

Говори і пиши гарною мовою. Твої мова й мовлення – ознаки інтелекту.

Пам'ятай, що впевненість у собі не повинна заважати скромності.

Щороку дійство відбувається за новим сценарієм, але завжди цей фрагмент має характер незабутнього моменту в педагогічній біографії молодих фахівців.

Цікавим, на нашу думку, є досвід залучення молодого вчителя до загальногімназійних культурно-освітніх заходів, у яких беруть участь діти, вчителі та батьки. Саме тут розкривається творчий потенціал молодого педагога, формується колективна взаємодія вчителя та учня, розкриваються індивідуальні особливості його особистості.

В основу роботи з молодими вчителями у гімназії-інтернаті покладено створення інноваційного АРТ-простору «#Chitachi», у якому за їх ініціативи створено «Ненудну бібліотеку» для учнів, учителів і батьків. АРТ-простір сьогодні – це місце для проведення інноваційних і нестандартних уроків, зустрічей із науковцями, представниками видавництва художньої і наукової літератури, письменниками, артистами театру і кіно тощо.

Вважаємо, що важливим аспектом діяльності «Школи молодого вчителя» є проведення у вересні місячника становлення нового фахівця, під час якого проводяться дні відкритих дверей у навчальному закладі, співбесіди з учителями-початківцями в неофіційній обстановці, декади вчителя-наставника, ознайомлення з їхніми творчими лабораторіями, практичні семінари, що дає змогу новим колегам поринути у творчу атмосферу педагогічної діяльності.

Слухачі «Школи молодого вчителя» завжди впевнені, що на кожному занятті на них чекає щось нове, цікаве для запровадження в практику. Заняття, як правило, проводяться у вигляді активних форм: ділових ігор, тренінгів, розв'язання педагогічних ситуацій, відвідування майстер-класів учителів-методистів, моделювання перспективного педагогічного досвіду. Педагогічні міні-консиліуми з певних проблем, які практикуються під час занять із молодими вчителями, дають змогу встановити індивідуальну траєкторію професійного зростання молодого вчителя. Особливою популярністю користуються такі рубрики засідань: «Як подолати страх перед уроком?»; «Перші кроки до майстерності. Які вони?»; «Перші кроки до володіння педагогічною технологією»; «Про деякі "секрети" організації навчально-виховного процесу».

Особливістю кожного заняття є те, що воно розпочинається діагностуванням і закінчується бесідою зі слухачами з метою виявлення рівня засвоєного матеріалу, що дає можливість відстежувати динаміку якісних і кількісних змін у професійному становленні молодого вчителя відповідно до його професійних здібностей.

Висновки. Отже, процес управління адаптацією педагогів у сучасних умовах – складний процес, складовими якого є система раціонального планування, правильний вибір методів і форм роботи, організація взаємодії молодих

педагогів із досвідченими, ефективний контроль. З'ясовано, що адаптація молодого вчителя – це процес, який сприяє досягненню відповідності між вимогами до професії вчителя та їх втіленням у ході безпосередньої практичної діяльності, під час якої молодий учитель формує власний професійний стиль роботи. Взаємодія наставника і вчителя-початківця у межах «Школи молодого вчителя» створює підґрунтя для професійного становлення останнього за умов організованої науково-методичної роботи, спрямованої на задоволення освітніх потреб педагогів з урахуванням особистісно-індивідуального підходу та вільного їх вибору.

У перспективі подальших наукових пошуків – форми і методи роботи «Школи молодого вчителя», які сприяють розвитку фахових компетентностей молодого вчителя.

Список використаної літератури

- Сельнікова, Г. (2000). Сутність адаптивного управління, його закономірності і принципи. *Наука і сучасність* Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова (Вип. 2, ч. 1, с. 69-78). Київ: Логос.
- Жигайло, Н. І. (2012). Роль керівника у формуванні соціально-психологічного клімату в колективі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2, 374-383.
- Куцманд, К. (2011). Адаптація молодого вчителя сільської школи. *Рідна школа*, 4-5, 77-80.
- Олійник, В. В. (Ред.) (2012). *Інноваційні підходи до організації науково-методичної роботи з педагогічними працівниками в умовах компетентнісно-зорієнтованої освіти*. Рівне: ПП Лапсюк.
- Семенов, О. М. (2019). Феномен наукового наставництва крізь призму лінгвоперсоналогії. В кн. Г. І. Сотська, М. П. Вовк (Ред.), *Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XVI Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької*, (Вип. 2 (14), с. 29-34). Київ: Талком.
- Сухомлинський, В. О. (1998). *Сто порад учителю*. Київ: Радянська школа.

References

- Kutsmand, K. (2011). Adaptatsiia molodoho vchytelia silskoi shkoly [Adaptation of the young teacher of the village school]. *Ridna shkola [Native school]*, 4-5, 77-80 [in Ukrainian].
- Oliynyk, V. V. (Ed.) (2012). *Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii naukovo-metodychnoi roboty z pedahohichnymy pratsivnykamy v umovakh kompetentnisno-zorientovanoi osvity [Innovative approaches to organization of scientific and methodical work with pedagogical workers in conditions of competence-oriented education]*. Rivne: PP Lapsyuk [in Ukrainian].
- Semenog, O. M. (2019). Fenomen naukovoho nastavnystva kriz pryzmu lnhvopersonolohii [Phenomenon of scientific mentoring through the prism of lingvopersonology]. In H. I. Sotska, & M. P. Vovk (Eds.), *Neperervna pedahohichna osvita XXI stolittia [Continuous pedagogical education of the XXI century]: zb. materialiv KhVI Mizhnar. pedahohichno-mystetskykh chytan pam'iaty prof. O. P. Rudnytskoi* (Is. 2 (14), pp. 29-34). Kyiv: Talkom [in Ukrainian].
- Sukhomlinsky, V. O. (1998). *Sto porad uchyteliu [One hundred tips to the teacher]*. Kyiv: Soviet School [in Ukrainian].
- Yelnikova, G. (2000). Sutnist adaptynoho upravlinnia, yoho zakonmirnosti i pryntsyipy [The essence of adaptive control, its laws and principles]. In *Nauka i suchasnist Nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova [Science and modernity of the National ped un-th them MP Drahomanov]* (Is. 2, pt. 1, pp. 69-78). Kyiv: Lohos [in Ukrainian].
- Zhigailo, N. I. (2012). The role of the leader in shaping sociopsychological climate in the team [Rol kerivnyka u formuvanni sotsialno-psykholohichnoho klimatu v kolektyvi]. *Scientific herald of Lviv State University of Internal Affairs [Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav]*, 2, 374-383 [in Ukrainian].

KHODATSKA O.

EXPERIENCE OF «BEGINNER TEACHER'S SCHOOL» ACTIVITY AS A FORM OF PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER

The article presents the experience of «Beginner Teacher's School» activity, the purposes of which are the following: to assist beginner professionals in their professional development; solve specific problems of teaching methods; assist in the development of young professionals' creative and professional potential, familiarize with modern teaching methods, technologies, and progressive pedagogical experience; familiarize with the psychological and pedagogical features of work with gifted students and children with special needs; form the orientation of a beginner teacher to continuous education on this basis; develop a unique pedagogical style of work. The emphasis is very much on mentoring issues in the context of «Beginner Teacher's School» activity as a form of professional training, formation, and development of pedagogical skills, creative individuality of young teachers who have a teaching experience of up to 3 years. The specifics of the stages of adaptation of beginner teachers in the conditions of the modern school are considered. It is proved that a modern beginner teacher needs specific assistance in improving his / her psychological culture and pedagogical thinking. It has been stated that the ability to psychologically substantiate the content of the curriculum, acquire knowledge of psychological mechanisms of teaching, and the method of psychological and pedagogical observations on the process of students' personality development, diagnostic and prognostic activities largely depend on the teacher's pedagogical activity.

Keywords: "Young teacher's school"; mentoring, beginner teacher; professional adaptation; professional development; forms of advanced training

Стаття надійшла до редакції 12.04.2019 р.

УДК: 378.011.3-051:373.3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183286>

ОЛЬГА ХОМА

Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ ДЕРЖАВНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА»

У статті проаналізовано зміни, що відбуваються в процесі реалізації освітніх реформ в Україні. Акцентовано увагу на змісті Державного стандарту початкової освіти мовно-літературної освітньої галузі. З'ясовано сучасні вимоги до навчання української мови в початковій школі, відповідно визначено напрями підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. Зосереджено увагу на необхідності застосування квазіпрофесійних завдань, що є наближеними до умов реальної фахової діяльності і мають творчий характер. Запропоновано методика проведення окремих інноваційних методів навчання, зацентовано увагу на ігрових.

Ключові слова: Концепція «Нова українська школа»; початкова школа; компетентність; володіння українською мовою; підготовка майбутнього вчителя; інноваційні методи навчання

Постановка проблеми; її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи визначили пріоритети у розвитку національної освіти: компетентнісний підхід до оволодіння знаннями.

Серед компетентностей Законом «Про освіту» (2017) виділено наступні: «вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти». Означені компетентності знаходяться у тісному взаємозв'язку і становлять зміст навчання в початковій школі. Наше дослідження було спрямоване на питання підготовки майбутніх учителів до реалізації однієї із компетентностей – володіння державною мовою (рідна українська). З метою вирішення поставлених завдань перед закладами вищої освіти, і нами зокрема, ставиться низка питань: підготовка креативного вчителя, який володіє фаховими компетентностями, сучасними технологіями навчання української мови, здатний вчитися впродовж життя з розумінням європейських цінностей, які формуватиме в здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми; виділення невирішених її частин. Сучасні підходи до навчання української мови знайшли своє відображення у дослідженнях М. Вашуленка, О. Вашуленко, М. Захарійчук, К. Пономарьової, О. Савченко, Н. Шустової та інших. Серед питань науковцями акцентувалася увага на: реалізації Концепції «Нова українська школа», створенні варіативних Типових освітніх програм, підручників з української мови, розробці і впровадженні інноваційних методів навчання. За дослідженнями Н. Шустової, «пріоритетним завданням українських педагогічних ВНЗ є нині пошук резервів якісного поліпшення умов фахової підготовки вчителів з урахуванням сучасних цінностей в освіті. Нові орієнтири проявляються в різних напрямках: у побудові системи неперервної освіти; реалізації нових підходів у корекції цілей і вдосконаленні змісту фахової підготовки майбутнього вчителя; активному використанні нових педагогічних технологій тощо» (Шустова, 2017, с. 7).

Аналізуючи вимоги до вчителя, В. Зелюк виокремлює уміння, якими він повинні оволодіти:

1. Уміння застосовувати педагогіку партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем та батьками.
2. Уміння працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти та компетентнісного підходу.
3. Уміння скористатися академічною свободою, продовжувати власну професійну освіту, готувати авторські навчальні програми, розробляти методи, стратегії, способи та засоби навчання; активно артикулювати власну фахову думку.
4. Уміння співпрацювати з іншими вчителями та учнями шляхом створення цифрових ресурсів, презентацій та проєктів.
5. Навчити учнів бути глобальними: спілкуватися з усім світом за допомогою сучасних цифрових засобів.
6. Мати розвинені навички інноватора (Зелюк, 2016, с. 19).

Безперечно, вивчаючи дослідження лінгводидактів, нами акцентується увага на ролі вітчизняних педагогів, якими закладені наукові основи навчання молодших школярів. Для В. Сухомлинського початкова школа – це «цілий період морального, інтелектуального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку, який буде реальною справою, а не пустою розмовою лише за умови, що дитина живе багатим життям сьогодні, а не тільки готується до оволодіння знаннями завтра» (Сухомлинський, 1977, с. 100). Навчання розглядається як важлива, але не єдина сфера духовного життя дитини. «Чим ближче я придивлявся до того, що всі ми звикли називати навчально-виховним процесом, тим більше переконувався, що справжня школа – це багатогранне духовне життя дитячого колективу, в якому вихователь і вихованець поєднані безліччю інтересів і захоплень. Навчання – це лише одна з

пелюсток квітки, яка називається вихованням у широкому сенсі цього поняття. У вихованні немає головного і другорядного, як немає головної пелюстки серед багатьох пелюсток, що створюють красу квітки. У вихованні все головне – і урок, і розвиток різнобічних інтересів дітей поза уроком, і взаємовідносини вихованців у колективі» (Сухомлинський, 1977, с. 8).

Особистісний підхід до становлення особистості обстоював А. Макаренко. «Я під цілями виховання розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути» (Макаренко, 1990, с. 150).

Сьогодні в Концепції «Нова українська школа» наголошується на суб'єктності в навчанні, ролі вчителя початкової школи, врахуванні вітчизняної та європейської практики в організації освітнього процесу. Відбулося зміщення акцентів щодо навчання й виховання молодших школярів: володіння державною, рідною (у разі відмінності), іншими мовами, що формує сучасну особистість із розумінням своєї належності до української спільноти і можливості комунікації в іншомовному просторі.

Виходячи із цього, ми визначили напрями підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання державної мови (рідна українська).

- знання законодавчих актів України щодо освітньої політики;
- формування фахової компетентності у процесі вивчення дисциплін за освітньою програмою підготовки;
- володіння педагогічними технологіями навчання української мови;
- практична готовність до майбутньої професійної діяльності.

Мета статті: з'ясувати особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання української мови за Концепцією «Нова українська школа».

Виклад основного матеріалу дослідження. Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа» змінюють підходи до підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання української мови. В першу чергу необхідно зрозуміти філософію нової освіти: навчання має ґрунтуватися на пріоритетах суб'єктності учня, педагогіки партнерства, інтеграції знань, що потребує зміни й ціннісних орієнтацій в освітньому процесі, методики діяльності вчителя. З цією метою зміст викладання методики навчання української мови в закладах вищої освіти удосконалено в навчальних і робочих програмах; модернізовано підходи до форм і методів проведення лекційно-практичних занять.

Оскільки навчання за Концепцією «Нова українська школа» започатковано з 1 вересня 2018 року, наше дослідження, в першу чергу, було спрямоване на теоретичний аналіз із проблеми вивчення специфіки навчання української мови в контексті освітніх реформ. Нами з'ясовано зміст Концепції «Нова українська школа», вимоги нового Державного стандарту початкової освіти, принципи побудови діючих підручників з української мови, методичний комплект для забезпечення навчання в 1 класі. Аналізуючи зміни в системі початкової освіти, як позитивне, на наш погляд, слід виокремити наступне:

– створення в межах класу осередків, серед яких: осередок навчально-пізнавальної діяльності; місце для гри; осередок художньо-творчої діяльності; куточок живої природи; осередок відпочинку з килимом для сидіння та гри; дитяча класна бібліотечка та інші;

- наявність альтернативних Типових освітніх програм;
- проведення ранкових зустрічей;
- наявність низки підручників «Українська мова. Буквар» (на вибір учителя);
- реалізація на уроці ідеї інтеграції; дослідницький підхід до формування умінь; конструювання знань (наприклад, «Я досліджую світ. Українська мова»);
- цілеспрямоване тематичне збагачення активного словника молодшого школяра (тематичні тижні).

Наш досвід роботи з підготовки майбутніх учителів початкової школи, педагогічне спостереження за освітнім процесом в 1-4 класах засвідчують, що навчання української мови набуває нового змісту.

Досліджуючи визначену нами проблему, ми виходили із мети навчання української мови в початковій школі: «формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей» (*Державний стандарт початкової освіти*, 2018, с. 6). Державним стандартом початкової загальної освіти галузі «Мови і літератури» (2011), що є діючим і за яким сьогодні працюють 2-4 класи, передбачено чотири змістові лінії, основною якраз є мовленнєва. При цьому мовна, соціокультурна і діяльнісна змістові лінії забезпечують мовленнєву. Види мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо – спрямовані на формування культури усного й писемного мовлення, комунікативної компетентності.

У новому Державному стандарті мовно-літературної освітньої галузі (*Державний стандарт початкової освіти*, 2018, с. 12-13) закладено зовсім інші змістові лінії: взаємодія з іншими особами усно; сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів; взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу; дослідження індивідуального мовлення, спостереження за мовними явищами, їх аналіз.

Не передбачено новим Державним стандартом мовно-літературної галузі засвоєння мовних правил, а запропоновано їх дослідження та використання у мовленнєвій творчості. Наприклад, учень спостерігає за мовними одиницями, відкриває окремі закономірності співвідношення звуків і букв, значення слів, їхньої граматичної форми, ролі в реченні та спостерігає за власним мовленням, удосконалює його. Крім того, учень експериментує зі звуками, іншими мовними явищами в мовних іграх.

Уперше введено у змістові лінії психолінгвістичний чинник: взаємодіючи з іншими особами усно, здобувач освіти регулює власний емоційний стан, розповідає про власні відчуття та емоції від прослуханого, побаченого; ввічливо спілкується; описує власні переживання, учень збагачує естетичний та емоційно-чуттєвий досвід.

«Новий Державний стандарт початкової освіти, регламентуючи свободу педагогічних спільнот у виборі шляхів навчання, виховання і розвитку школярів, відкриває можливість вибору та створення власного навчального забезпечення освітнього процесу. Чинні вимоги до його якості доповнюються показниками, що відповідають пріоритетам нового Державного стандарту і передбачають: реалізацію ідеї інтеграції; дослідницький підхід до формування умінь; конструювання знань, а не їх відтворення; організацію пошуку інформації з різних джерел; розвиток критичного мислення, творчості тощо» (*Інструктивно-методичні...*, 2018). Означений документ переорієнтовує вчителя на застосування інноваційних методів навчання, ігрових та дослідницьких зокрема.

Тож навчання української мови в початковій школі вимагає від студентів спеціальності «Початкова освіта» знання і розуміння сучасних підходів, продуманої системи застосування як традиційних, так й інноваційних методів, умінь застосування їх в процесі педагогічних практик.

У процесі вивчення проблеми щодо нововведень в систему освіти проведено усне опитування студентів спеціальності «Початкова освіта» ОС «бакалавр». Ставилися питання: що найбільш зацікавило їх в методиці навчання української мови в контексті Концепції Нової української школи. Більшість із респондентів назвали введені нові технології навчання, решта акцентували увагу на засобах та формах навчання (інтегроване навчання, ранкова зустріч першокласників, створення навчальних осередків).

Бесіда з учителями початкової школи та спостереження за їх роботою показали, що окремі з інноваційних методів навчання мали місце в практиці роботи (метод проектів, інтерактивні та інші). Нововведення стосується окремих технологій формування критичного мислення, організації занять, засобів, форм навчання, методів формування комунікативного мовлення, психологічних аспектів.

Сьогодні в процесі вивчення методики навчання української мови на лекційно-практичних заняттях акцентується увага на ключових питаннях, визначених Концепцією «Нова українська школа». У Пораднику для вчителя [8] запропоновано низку технологій навчання, що нами досліджувалися та апробувалися. На практичних заняттях стало необхідним пропонувати студентам квазіпрофесійні завдання, які є наближеними до умов реальної фахової діяльності і мають творчий характер. Ними моделювалися фрагменти уроків із застосуванням технологій навчання: «Шість цеглинок», «Щоденні 5», «Рафт», «Кубування», що спрямовані на формування критичного мислення. В практиці роботи початкової школи утвердилися й інші методи навчання, які апробувалися студентами у процесі проходження педагогічних практик. Наприклад, метод групування визначено такі:

1. Напишіть ключове слово або фразу посередині аркушу паперу, на дошці.
2. Починайте записувати слова та фрази, які спадають на думку з обраної теми.
3. Коли всі ідеї записані на папері, починайте встановлювати зв'язки між поняттями.
4. Пишіть стільки ідей, скільки дозволить час, або ж доки всі вони не будуть вичерпані.

Наприклад: центральне слово «школа». Асоціації до нього: рідна, українська, вчитель, клас, урок, дзвінок, учні, батьки, навчання, культура, ввічливі слова, вчитися тощо. Рекомендуємо не тільки добирати слова-асоціації, а й складати зв'язні висловлювання на задану тему.

Сенкан, як інноваційний метод, є ефективним у формуванні в молодших школярів образного мислення, умінь швидко і чітко формулювати думку. Сенкан – це п'ятиряддя. Приклад його складання: 1. Мова. 2. Українська, державна. 3. Вивчати, знати, любити. 4. Мова моя українська. 5. Я люблю рідну мову.

Ігрові технології навчання в початковій школі надається пріоритетне значення. Наше дослідження підтверджує, що гра поживляє навчальний процес, викликає в учнів інтерес до засвоєння мовних понять, так як для них це є зрозумілим і близьким середовищем. У процесі вивчення проблеми нами розроблялися дидактичні ігри до різних тем з української мови. Окремі із них:

Гра «Український віночок». Обладнання: різнокольорові пелюстки із паперу, український вінок.

Хід гри. Учитель роздає учням різнокольорові пелюстки зі словами-іменниками, що належать до чоловічого, жіночого, середнього родів. Школярі за завданням учителя, працюючи в групах, умовно сплітають «іменниковий віночок». Перемагає та група, яка швидше сплете віночок.

Гра «Знай свій рідний край». Обладнання: письмове приладдя, словникові слова для довідок.

Хід гри. Дібрати і записати певну кількість (5 – 10) власних назв Закарпаття (прізвищ, імен, кличок тварин, назв міст, сіл, річок тощо). Переможцем вважається той, хто першим правильно виконає завдання і сформулює висновок щодо вживання великої літери.

У процесі підготовки майбутнього вчителя нами враховано те, що українська мова в початковій школі є не тільки предметом, а й засобом навчання та виховання, зокрема національно-патріотичного. «В руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора... Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність», – писав В. Сухомлинський (Сухомлинський, 1977, с. 160). Слово впливає на свідомість людини, її почуття, формує думку. За словами вченого, навчання мови – це людинознавство, бо в слові поєднуються думки, почуття, ставлення людей до навколишнього світу. Виходячи із цього, нами акцентується увага на застосуванні текстоцентричної технології навчання рідної мови, так як текст є носієм інформації. «Формуючи досвід емоційно-ціннісного ставлення до людей, навколишнього світу та діяльності, текстовий матеріал сучасних навальних видань сприяє організації всього навчально-виховного процесу. Зважаючи на антропологічну спрямованість змісту шкільної освіти, автори сучасних підручників освітньої галузі «Мова і література» зосереджують свою увагу на формуванні загальнолюдських та національних цінностей школярів: добра, гуманізму, толерантності, любові до рідного краю, своєї держави, відповідальності за її майбутнє» (*Методика...*, 2010, с. 12). Нами добиралися тексти для вивчення різних мовних тем, урахувавши принципи доступності, естетичності, смислового їх навантаження. У

цій статті не визначено усіх шляхів підготовки майбутнього вчителя до навчання української мови, а тезисно подано окремі з них.

Висновки. Отже, підготовка майбутнього вчителя до навчання української мови в контексті Концепції «Нова українська школа» набуває оновленого змісту. Вона спрямована на вивчення нової концепції початкової освіти, застосування інноваційних методів та форм навчання. Дослідження вимагало, в першу чергу, провести теоретичний аналіз щодо введених змін, з'ясувати методики застосування інновацій. Проаналізовано й частково узагальнено сучасні підходи до навчання учнів I класу: створення в межах класу осередків, наявність альтернативних Освітніх програм, проведення ранкових зустрічей, наявність низки підручників «Українська мова. Буквар», реалізація на уроці ідеї інтеграції; дослідницький підхід до формування умінь; конструювання знань та інші. Запропоновано методику проведення окремих інноваційних методів навчання, зосереджено увагу на ігрових.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні наявних сформованих мовних компетенцій в учнів першого класу.

Список використаних джерел

- Державний стандарт початкової освіти. (2018) *Учитель початкової школи*, 4, 1-16.
- Державний стандарт початкової загальної освіти (2011). *Початкова освіта*, 18, 8-30.
- Закон України «Про освіту». Прийнято Верховною Радою України 05.09.2017. Взято з <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 28.09.2017).
- Зелюк, В. В. (2016). Нова школа: новий учитель. *Постметодика*, 2, 18-20.
- Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2018/2019 навчальному році*. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 03.07.2018р. №1/9-415. Взято з <https://www.google.com/search?q=Інструктивно-методичні рекомендації...>
- Макаренко, А. С. (1990). *Методика виховної роботи*. Київ: Радянська школа.
- Вашуленко, М. С. (Ред.). (2010). *Методика навчання української мови у початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Літера ЛТД.
- Бібік, Н. М. (Ред.). (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ: Плеяди.
- Сухомлинський, В. О. (1977). *Серце віддаю дітям. В. Сухомлинський. Вибрані твори: у 5 т. Т. 3*. Київ: Радянська школа.
- Шустова, Н. (2017). *Формування у майбутніх учителів початкової школи здатності до професійного саморозвитку у процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Вінниця.

References

- Bibik, N. M. (Ed.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: Teacher Advisor]*. Kyiv: Pleiady [in Ukrainian].
- Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]. (2018). *Uchytel pochatkovoї shkoly [Elementary school teacher]*, 4, 1-16 [in Ukrainian].
- Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity [State standard of elementary general education]. (2011). *Pochatkova osvita [Primary education]*, 18, 8-30 [in Ukrainian].
- Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo vyvchennia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity navchalnykh predmetiv ta orhanizatsii osvitnoho protsesu u 2018/2019 navchalnomu rotsi [Instructional and methodical recommendations for studying in the institutions of general secondary education of subjects and organization of the educational process in the 2018/2019 academic year]*. Dodatok do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 03.07.2018r. №1/9-415. Retrieved from <https://www.google.com/search?q=Instruktyvno-metodychni rekomendatsii.> [in Ukrainian].
- Makarenko, A. S. (1990). *Metodyka vykhovnoi roboty [Methods of educational work]*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
- Shustova, N. (2017). *Formuvannia u maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly zdatnosti do profesiinoho samorozvytku u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of future teachers of primary school ability to professional self-development in the process of vocational training]*. (Extended abstract of PhD diss.). Vinnytsia [in Ukrainian].
- Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to the children]. V. Sukhomlynskyi, Vybrani tvory [Selected works] (Vol. 3)*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
- Vashulenko, M. S. (Ed.). (2010). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Methods of teaching the Ukrainian language in elementary school: a teaching manual for students of higher education]*. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]*. Pryiniato Verkhovnoiu Radou Ukrainy 05.09.2017. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

Zeliuk, V. V. (2016). Nova shkola: novyi uchytel [New school: new teacher]. *Postmetodyka [Postmethodics]*, 2, 18-20 [in Ukrainian].

КНОМА О.

Mukachevo State University, Ukraine.

FEATURES OF PREPARING A FUTURE TEACHER TO TEACHING OF THE STATE LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT «NEW UKRAINIAN SCHOOL»

The article analyzes the changes in the first form in particular: the creation of the class cells or groups, the availability of alternative typical educational programs; morning meetings; availability of a number of textbooks «Ukrainian language. Primer»; realization of the idea of integration during the lesson; research approach to skills formation; designing of the knowledge (for example, the presence of the subject «I explore the world, the Ukrainian language») and others. The aim of the article was to: find out the specifics of the preparation of a future primary school teacher for the Ukrainian language teaching under the Concept «New Ukrainian School». First things first, the author's research was aimed at a theoretical analysis of the problem, which was studied.

The attention was paid to the content of the State standard of primary education of the language-literary educational branch. New contentlines, their directions are analyzed. For the first time, the psycholinguistic factor has been introduced in the contentline: interacting with other people verbally, the education provider regulates his or her own emotional state, tells about his own feelings and emotions from the listener; communicates politely; describes his or her own emotions. The modern requirements for the teaching of the Ukrainian language in primary school are determined, directions of preparation of the future teacher for professional activity are formulated. The attention is focused on the necessity of using quasi-professional tasks that are close to the conditions of real professional activity and have a creative character. The method of conducting of separate innovative methods of training is proposed, attention is focused on gaming. The author focuses on the peculiarities of conducting lectures and practical classes on the methodology of teaching Ukrainian language in primary school. The prospect of the further study is seen in the studying of the existing language competences in the first grade students.

Keywords: *concept «New Ukrainian school»; primary school; competence; knowledge of Ukrainian language; preparation of the future teacher; innovative teaching methods*

Стаття надійшла до редакції 09.03.2019 р.

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051:74

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183287>

ЦЗІ ЛЕЙ

ORCID ID 0000-0002-6446-0327

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ КУЛЬТУРИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті на основі аналізу наукових джерел визначено та обґрунтовано структурні компоненти культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-компетентнісний, операційно-функціональний та особистісно-рефлексивний компоненти.

Ключові слова: культура художньо-педагогічного спілкування; педагогічне спілкування; художнє спілкування; структурний компонент

Постановка проблеми. Сучасні тенденції модернізації сучасної мистецько-педагогічної освіти вимагають переорієнтації підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, який крім предметних знань і умінь має володіти здатністю перетворювати викладання образотворчого мистецтва на дієвий засіб естетичного, морального, духовно-творчого розвитку особистості дитини. Художньо-педагогічна діяльність вчителя образотворчого мистецтва вимагає ефективної організації взаємодії художника-педагога з витвором образотворчого мистецтва, оскільки лише через повноцінне сприйняття учнем художнього образу творів образотворчого мистецтва сприяє осягненню його естетичної сутності, розкриттю змісту і засобів виразності. Саме вчитель образотворчого мистецтва знайомить учнів з найважливішими цінностями та нормами людського буття, спонукає до розуміння духовних пошуків митців попередніх поколінь, виховує культуру почуттів, уміння розуміти та розділяти почуття й думки інших, співпереживати, тим самим впливаючи на формування духовної сфери особистості вихованця, розвиваючи її здібності, формуючи потреби та ціннісні орієнтації. Часто ставлення дітей і молоді до образотворчого мистецтва залежить від особистості педагога, його комунікативної компетентності загалом та культури художньо-педагогічного спілкування зокрема. Крім того, майбутній учитель образотворчого мистецтва

повинен вміти здійснювати емоційно-інтелектуальну взаємодію з учнями та сприяти оволодінню ними спеціальними вміннями та навичками, що надалі дозволять їм самостійно організувати діалог з витворами образотворчого мистецтва: сприйняття змісту твору мистецтва, адекватне розуміння авторської позиції, вияв свого ставлення з врахуванням особистісного досвіду у різноманітних формах. Отже, формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва слід вважати важливим завданням системи їх професійно-педагогічної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування культури спілкування як важливого чинника професіоналізму майбутніх спеціалістів є достатньо вивченою та знайшла відображення у працях Г. Бороздіної, П. Веселова, В. Грехнєва, О. Даниленко, М. Дороніної, К. Левітан, З. Смелкової, І. Тимченко, Ю. Тундикова, Т. Чмут та ін. Питання художньо-педагогічного спілкування вивчаються у дослідженнях В. Андрущенко, О. Арнольдова, М. Бахтіна, С. Бондаревської, Л. Заніної, В. Кан-Каліка, В. Сластьоніна, І. Чечель, С. Шиянова, С. Франк, М. Хайдеггера, К. Ясперса та інших, у яких культура спілкування розглядається як важливий компонент загальної культури особистості і водночас складова педагогічної культури вчителя-вихователя.

В основу визначення змісту, структурних компонентів та особливостей культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва покладено узагальнення наукових досліджень таких учених, як Г. Балл, Л. Іванченко, А. Зайцева, О. Запара, С. Знаменська, М. Каган, В. Лівенцова, С. Максименко, І. Мазасєва, Н. Мітрова, А. Мудрик, Л. Орбан-Лембрик, В. Садовська, Т. Титаренко, О. Шевцова, М. Шовкун, Н. Юрченко, Т. Яценко та інших.

Важливими у контексті розв'язання завдань нашого дослідження стали розробки науковців, які розглядали художню комунікацію як засіб спілкування та специфічну естетичну діяльність, а такою мистецтвом як форму художнього спілкування, фактор формування особистості, її ціннісних орієнтацій, свідомості та самосвідомості (В. Агєєв, Ю. Борєв, М. Каган, М. Лісіна, Б. Ломов, А. Мелік-Пашаєв, Ю. Петрова, О. Апраксіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Л. Коваль, А. Моль, С. Раппопорт, О. Рудницька, В. Петрушин, Л. Столович, Г. Тарасов, Б. Теплов, Л. Феррари та ін.).

Однак, попри наявну значну кількість наукових праць і належне розроблення ученими різних аспектів досліджуваної проблеми виявлено відсутність системних досліджень, присвячених цілісному вивченню культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, її сутності, змісту, структурних компонентів та критеріально-рівневої бази вивчення стану її сформованості.

Мета статті полягає у визначенні на основі аналізу наукових джерел компонентної структури культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Спілкування у педагогічній діяльності загальною визнано розглядається у науково-педагогічній літературі вагомим засобом вирішення навчально-виховних завдань, соціально-педагогічного забезпечення педагогічного процесу, способом організації взаємовідношень педагога та вихованців. Т. Іванова (2002), досліджуючи культурологічну підготовку майбутнього вчителя, наголошує на необхідності формування культури професійно-педагогічного спілкування у майбутніх учителів, оскільки володіння ефективними способами правильної та культурної організації спілкування багато в чому визначає успішність професійної діяльності, забезпечує швидку адаптацію та високий рівень професіоналізму майбутнього фахівця. Високий рівень культури професійно-педагогічного спілкування майбутнього вчителя сприяє ефективній співпраці з іншими суб'єктами педагогічного процесу (учнями, батьками, колегами, шкільною адміністрацією тощо), успішній реалізації своїх життєвих потреб.

Досліджуючи проблеми педагогічного спілкування, В. Кан-Калік стверджує, що його культура виражається в умінні встановити гуманістичні, особистісно-орієнтовані взаємовідносини з учнями та колегами. Це передбачає наявність у спеціаліста: орієнтації на визнання позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого; здатності до емпатії, розуміння та врахування емоційного стану іншого; уміння давати позитивний зворотний зв'язок іншому; уміння мотивувати інших на діяльність та досягнення у ній; конкретних комунікативних умінь: вітатися, спілкуватися, задавати питання, відповідати, активно слухати, оцінювати, просити, підтримувати, відмовляти тощо; поваги до самого себе, знань власних сильних сторін, уміння використовувати їх у власній діяльності; здібності здійснювати педагогічну підтримку організації спільної діяльності та міжособистісного спілкування; мовленнєвої культури (Кан-Калік, 1987).

Важливими для нашого дослідження є напрацювання І. Комогорцевої, яка розробивши модель культури педагогічного спілкування, визначає в ній три групи компонентів:

соціально-етичні компоненти: чуйність, справедливість, дбайливість, вміння встановлювати щирі, довірливі стосунки, безпосередність у спілкуванні, віра в людину, любов і повага до дітей, здатність до співпраці, уміння спілкуватися з колегами, уміння спілкуватися з батьками учнів;

професійні компоненти: стійкий інтерес до обраної професії, знання та використання методів і прийомів виховання, знання психології дітей, знання предмета, ерудиція, володіння голосом, мімікою, жестами;

психологічні компоненти: педагогічне мислення, увага, уважність, спостережливість, воля, захопленість предметом викладання, захопленість викладанням цього предмету, творче нахнення, здатність переживати (емпатія), орієнтування в особистості учня в умовах конкретної діяльності (рефлексія) (Комогорцева, 1982).

Цікавим є підхід до визначення структури культури спілкування І. Зимньої (2000). Насамперед автор виокремлює компоненти загальної культури: 1) культура ставлення та культура саморегуляції (культура особистості); 2) культура інтелектуальної діяльності та культура предметної діяльності (культура діяльності); 3) культура поведінки та культура спілкування (культура соціальної взаємодії). Критеріями, які визначають загальну культуру особистості у межах кожного з компонентів, є розуміння світу, знання світу і себе у ньому, уміння, творчі перетворення, готовність особистості до подальшого розвитку. Науковець, визначаючи культуру спілкування як комплексне поняття, яке містить насамперед особистісну культуру тих, хто спілкується, виділяє такі важливі її

компоненти: високий рівень загальної культури; культура мислення; культура мовних засобів і способів формування та формулювання думки; культура педагогічного впливу, що викликає адекватну реакцію учня у відповідь; культура прогнозування реакції партнера зі спілкування у відповідь; культура слухання; культура підтримання спілкування; культура виправлення помилкової дії.

Ми також поділяємо точку зору М. Лазарєва, який визначає наступні складові культури педагогічного спілкування: 1) гуманістично спрямована творча мотивація діяльності (любов до людей, постійний інтерес до спілкування, доброзичливість, креативний підхід, постійне підвищення культури спілкування); 2) комунікативно-творчі здібності, які поділяються на інтелектуально-логічні та емоційно-евристичні; 3) характер і результативність спілкування в конкретній діяльності (адекватність дій і поведінки, високий рівень творчого самопочуття, створення атмосфери співтворчості безконфліктних взаємодій); 4) знання основ теорії професійного спілкування (сутність, функції, структура, стилі спілкування, творчі підходи до розв'язання комунікативних задач, діагностики культури професійного спілкування) (Лазарєв, 1997).

В. Грехнев серед складових культури спілкування вчителя виокремлює:

знання, вміння, навички, зовнішня презентабельність як уособлення його особистісних якостей;

операційні засоби здійснення взаємовідносин — такі, як наказ, приклад, прохання, примус, заохочення, схвалення тощо, що розглядаються як способи реалізації самого процесу спілкування (Грехнев, 1990).

Грунтовністю розкриття проблеми компонентного складу культури професійно-педагогічного спілкування вирізняються дисертаційні дослідження вітчизняних науковців. Так, Р. Шулигіна у структурі культури спілкування визначає наступні компоненти: змістовно-інтелектуальний (пізнавальний), емоційно-оцінювальний, мотиваційний, діяльнісно-функціональний (поведінковий). Змістовно-інтелектуальний (пізнавальний) компонент передбачає наявність певного обсягу необхідних знань для оволодіння культурою спілкування. Емоційно-оцінювальний компонент характеризує ставлення до подій, фактів, явищ, оточуючих людей, дійсності, до самих себе через відповідні переживання особистості; уміння адекватно сприймати інформацію під час спілкування, володіти своїм емоційним станом; прагнення виявляти у цьому процесі відповідні моральні, етичні, культурні якості. Мотиваційний компонент передбачає прагнення перетворювати знання у переконання щодо необхідності формування культури спілкування, позитивних особистісних якостей, які відображають переживання людиною свого ставлення до поведінки, вимог, вчинків, дій; бажання усвідомлювати, в яких стосунках із оточенням вона перебуває, і відповідно до цього коригувати свою поведінку. Діяльнісно-функціональний (поведінковий) компонент передбачає визначення життєвої позиції; застосування знань про культуру спілкування та поведінки, стилі взаємодії; відповідальне ставлення до участі в позаурочній діяльності (Шулигіна, 2007, с. 9-10).

О. Рябушко компонентами культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови визначає когнітивний (інтелектуальна активність), аксіологічний (діялісна орієнтація в системі спілкування), праксеологічний (стиль діяльності), афективний (технологія спілкування та особливості емоційного прояву) компоненти (Рябушко, 1999). Розширену компонентну структуру культури професійного спілкування представлено у дослідженні С. Амеліної, яка виокремлює мотиваційно-ціннісний компонент (інтерес до формування культури професійного спілкування, бажання до постійного самовдосконалення, зацікавленість у взаємодії з опонентом, орієнтація на співпрацю при вирішенні проблемних професійних питань, сформованість системи ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії); когнітивно-пізнавальний компонент (сформованість системи знань про сутність, культуру й особливості професійного спілкування, психологію міжособистісних взаємин і психологічні особливості людей; розвиток умінь орієнтації в інформаційному просторі у пошуку матеріалу для самовдосконалення з метою підвищення рівня культури професійного спілкування); морально-духовний компонент (отримання загальнолюдських моральних принципів і норм, гуманізація ставлення до опонента, готовність до духовної взаємодії); емоційно-вольовий компонент (толерантність, здатність до самоконтролю і подолання агресивності); операційно-діялісний компонент (комунікативно-технологічні уміння, ініціативність й активна позиція в професійному спілкуванні, раціональна поведінка у різних ситуаціях спілкування); мовно-мовленнєвий компонент (уміння правильно, стисло, точно й логічно висловлювати свої думки, володіння мовленнєвим етикетом, обсяг загального та термінологічного словника, словниковий запас, адекватність висловлювання, дотримання мовних норм (граматичних, лексичних, стилістичних) (Амеліна, 2007).

Нам імпонує точка зору І. Комарової, яка у культурі педагогічного спілкування майбутніх учителів виділяє два аспекти, а саме: зовнішній – операційно-дійовий і внутрішній – ціннісно-орієнтаційний, який має визначальну роль щодо першого. Ціннісно-орієнтаційний аспект включає провідні професійно-ціннісні орієнтації та установки вчителя, що надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу, визначають спрямованість педагогічного спілкування, вибір відповідних способів і прийомів виховного впливу на учнів. Операційно-дійовий аспект культури педагогічного спілкування включає перцептивні, інтерактивні та комунікативні вміння, вербальні та невербальні засоби спілкування вчителя з учнями (Комарова, 2000).

Оригінальною є точка зору Н. Дусь, яка в контексті компетентнісного підходу у структурі культури педагогічного спілкування замість компонентів називає компетентності у педагогічному спілкуванні: компетенцію перцепції у педагогічному спілкуванні, компетенцію інтеракції у педагогічному спілкуванні та компетенцію комунікації у педагогічному спілкуванні. Кожна з компетенцій передбачає знання та усвідомлення їх змісту, що за певних умов стає складовою компетентності педагогічного спілкування. Всі три названі компоненти культури педагогічного спілкування як компетентності у педагогічному спілкуванні детермінуються мотиваційно-ціннісною основою, на якій вони будуються (Дусь, 2008, с. 9).

Досліджуючи структуру культури художньо-педагогічного спілкування, варто звернутися до праць, у яких акцентовано увагу на структурі художнього спілкування. Так, Є. Язиков, розглядаючи структуру художнього спілкування, зазначає, що необхідно відзначити наявність трьох основних аспектів: змісту, мети і засобів. Зміст художнього спілкування має естетично-моральний характер і несе в собі інформацію про емоційний стан героїв

твору мистецтва, про самого художника-творця, про світ, історичні події тощо. Ця інформація засвоюється лише завдяки особистісному суб'єктивному розумінню образності твору. При цьому кожен суб'єкт художнього спілкування сприймає таку інформацію по-своєму. Метою художнього спілкування виступає потреба в творчому вираженні суб'єкта, його моральному розвитку, в акумулюванні естетичних і культурних цінностей, у втіленні своєї уяви, потреби естетичного моделювання дійсності і духовного піднесення. Засобами художнього спілкування, на думку автора, можуть стати будь-які дії, які здатні передати необхідну інформацію як за допомогою вербальних, так і невербальних засобів спілкування (мови живопису, міміки, жестів, поз, музичної інтонації та ін.) (Языков, 2015).

Зважаючи на брак досліджень структури культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, акцентуємо увагу на наукових розвідках А. Зайцевої (2017), де представлена компонентна структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. На погляд автора структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики охоплює у своєму змісті мотиваційно-потребовий, пізнавально-компетентнісний, регулятивно-конативний, рефлексивно-оцінний, творчо-презентативний компоненти. Мотиваційно-потребовий компонент у структурі художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики передбачає домінування усвідомлених потреб студентів в оволодінні засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі мистецького спілкування (с. 95). Пізнавально-компетентнісний компонент охоплює весь спектр базових художньо-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики, що дозволяють йому адекватно сприймати, аналізувати, оцінювати та передавати музично-художню інформацію, реконструювати у своїй свідомості певну художньо-комунікативну ситуацію і відтворювати її відновлений варіант у практиці взаємодії з учнем (с. 98). Регулятивно-конативний компонент спрямовується на визначення міри здатності майбутнього вчителя музики до регулювання власної поведінки у процесі художньо-комунікативної діяльності, характеризує його уміння вибору оптимального стилю комунікативної діяльності в залежності від певної художньо-педагогічної ситуації на уроці; дотримання етики педагогічної взаємодії (коректності, толерантності, тактовності) (с. 102). Рефлексивно-оцінний компонент художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики забезпечує його зорієнтованість на рефлексивне осмислення власних комунікативних стратегій поведінки, процесів самооцінки та самокорекції комунікативних якостей; передбачає становлення його рефлексивної мета-позиції, що призводить до взаєморозуміння, взаємної інтеграції з учнем у вирішенні художньо-комунікативних завдань (с. 112). Творчо-презентативний компонент художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики спрямований на встановлення у художньо-навчальному процесі розвивально-співтворчого типу взаємодії, що найбільш повно відповідає гуманістичній концепції сучасної мистецької освіти (с. 115).

Аналіз наукової джерельної бази дозволяє зробити висновки про те, що у розвідках науковців немає єдності у поглядах щодо визначення структурних компонентів культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а сама дефініція «культура художньо-педагогічного спілкування» перебуває на етапі свого категоріально-понятійного становлення.

Ми вважаємо, що наведені підходи дають змогу обґрунтовано визначити компонентну структуру культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, яку ми тлумачимо як систему художньо-комунікативних норм, знань, умінь і цінностей, що реалізується у процесі взаємодії педагога з усіма учасниками навчально-виховного процесу, спрямованої на створення у художньо-педагогічному процесі таких комунікативних зв'язків та відносин, які найбільшою мірою відповідають сутності образотворчого мистецтва, сприяють усвідомленню його художньо-образного змісту та специфіки засобів художньо-естетичної виразності, а також створюють оптимальні умови для духовного розвитку вихованців.

Складність та багатозначність змісту культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх педагогів-художників визначає багатокомпонентну структуру досліджуваного поняття, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-компетентнісний, операційно-функціональний та особистісно-рефлексивний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва включає мотиви комунікативної поведінки студентів, їх інтерес до формування власної культури художньо-педагогічного спілкування та її вдосконалення, ціннісне ставлення до художньо-педагогічної діяльності та сформованість системи ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії, спрямованість на продуктивну взаємодію, усвідомлення потреби у спілкуванні з дітьми.

Когнітивно-компетентнісний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва характеризується наявністю сформованої системи знань студентів щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, а також наукових основ міжособистісного та професійного спілкування; сформованістю художньо-комунікативних компетенцій сприйняття, аналізу, оцінювання та ретрансляції інформації, пов'язаної з образотворчим мистецтвом та художньо-педагогічною діяльністю.

Операційно-функціональний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва забезпечує комплексне володіння студентами художніми, педагогічними та комунікативними вміннями (мовленнєвого спілкування, використання невербальних засобів спілкування), дозволяє застосовувати набуті знання про культуру художньо-педагогічного спілкування у професійній діяльності для свідомого вибору стратегії, моделі, способу, стилю, прийомів організації художньо-педагогічної взаємодії для досягнення професійно значущого результату.

Особистісно-рефлексивний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва детермінується особистісними властивостями студентів та їх загальною педагогічною культурою – розвиненістю педагогічного мислення, творчої уяви, художньо-педагогічної емпатії, здатністю до самоконтролю й самооцінки художньо-комунікативних умінь, орієнтування в особливостях співрозмовника в

умовах конкретної діяльності (рефлексія), що у цілому забезпечують ефективність художньо-педагогічної комунікації:

Висновки. Таким чином, здійснений аналіз наукової джерельної бази дозволив нам з'ясувати компонентну структуру культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, яка відображує зміст означеної дефініції та складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-компетентнісного, операційно-функціонального та особистісно-рефлексивного компонентів. Визначені компоненти взаємопов'язані між собою й виступають основоположними векторами формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Перспективами подальшого наукового пошуку є змістове наповнення компонентів визначених компонентів культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва з метою визначення критеріїв, показників та рівнів її сформованості.

Список використаних джерел

- Амеліна, С. М. (2007). *Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів*. (Дис. д-ра пед. наук). Запорізький обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти, Запоріжжя.
- Грехнев, В. С. (1990). *Культура педагогического общения*. Москва: Просвещение.
- Дусь, Н. А. (2008). *Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.
- Зайцева, А. В. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики*. (Дис. канд. пед. наук). Національний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Зимняя, И. А. (2000). *Педагогическая психология*. Москва: Логос.
- Иванова, Т. В. (2002). *Педагогические основы культурологической подготовки будущего учителя*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград.
- Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении*. Москва: Просвещение.
- Комарова, І. І. (2000). *Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. М. Коцюбинського, Вінниця.
- Комогорцева, І. Ф. (1982). *Культура педагогического общения*. Калинин: КГУ.
- Лазарев, М. О. (1997). *Культура педагогічного спілкування як важливий чинник гуманітарного перетворення сучасної освіти*. *Нові технології навчання*, 19, 92-102.
- Рябушко, С. О. (1999). *Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови*. (Дис. канд. пед. наук). Ізмаїльський держ. педагогічний ін-т, Ізмаїл.
- Шулигіна, Р. А. (2007). *Формування культури спілкування старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України, Київ.
- Языков, Е. Л. (2015). *Художественное общение как один из базовых компонентов хормейстерской подготовки учителя музыки*. *Дирижерско-хоровая подготовка студентов-бакалавров профиля «Музыкальное образование» в педагогическом вузе*, 85-95.

References

- Amelina, S. M. (2007). *Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia studentiv vyshchyykh ahrarnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological bases of formation of culture of professional communication of students of higher agricultural educational institutions]*. (D diss.). Zaporizkyi oblasnyi in-t pisliadyplomoi pedahohichnoi osvity, Zaporizhzhia [in Ukrainian].
- Grekhnev, V. S. (1990). *Kultura pedagogicheskogo obshcheniia [The culture of pedagogical communication]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
- Dus, N. A. (2008). *Formuvannia kultury pedahohichnoho spilkuvannia u studentiv humanitarno-pedahohichnoho koledzhu [Formation of a culture of pedagogical communication among students of the liberal arts and pedagogical college]*. (D diss.). Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, Vinnytsia [in Ukrainian].
- Iazykov, E. L. (2015). *Khudozhestvennoe obshchenie kak odin iz bazovykh komponentov khormeisterskoï podgotovki uchitelia muzyki [Art communication as one of the basic components of the choirmaster training of a music teacher]*. *Dirizhersko-khorovaia podgotovka studentov-bakalavrov profilia «Muzykalnoe obrazovanie» v pedagogicheskom vuze [Conductor and choral training of bachelors in the field of "Music Education" at a pedagogical university]*, 85-95 [in Russian].
- Ivanova, T. V. (2002). *Pedagogicheskie osnovy kulturologicheskoi podgotovki budushchego uchitelia [Pedagogical foundations of culturological training of the future teacher]*. (Extended abstract of D diss.). Volgogradskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, Volgograd [in Russian].
- Kan-Kalik, V. A. (1987). *Uchiteliu o pedagogicheskom obshchenii [Teacher about pedagogical communication]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
- Komarova, I. I. (2000). *Formuvannia u maibutnikh uchyteliv kultury pedahohichnoho spilkuvannia [Formation of pedagogical communication culture in future teachers of culture]*. (D diss.). Vinnytskyi derzh. pedahohichnyi un-t im. M. Kotsiubynskoho, Vinnytsia [in Ukrainian].

- Komogortceva, I. F. (1982). *Kultura pedagogicheskogo obshcheniia [The culture of pedagogical communication]*. Kalinin: KGU [in Russian].
- Lazariev, M. O. (1997). *Kultura pedahohichnoho spilkuvannia yak vazhlyvyi chynnyk humanitarnoho peretvorennia suchasnoi osvity [The culture of pedagogical communication as an important factor in the humanitarian transformation of modern education]. Novi tekhnologii navchannia [New learning technologies]*, 19, 92-102 [in Ukrainian].
- Riabushko, S. O. (1999). *Formuvannia kultury pedahohichnoho spilkuvannia maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [Formation of culture of pedagogical communication of future foreign language teachers]*. (D diss.). Izmailskyi derzh. pedahohichnyi in-t, Izmail [in Ukrainian].
- Shulyhina, R. A. (2007). *Formuvannia kultury spilkuvannia starshoklasnykiv u vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Formation of culture of communication of high school students in the educational process of secondary schools]*. (Extended abstract of PhD diss.). Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy, Kyiv [in Ukrainian].
- Zaitseva, A. V. (2017). *Metodychna systema formuvannia khudozhno-komunikatyvnoi kultury maibutnoho vchytelia muzyky [Methodical system of formation of artistic and communicative culture of the future music teacher]*. (PhD diss.). Natsionalnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].
- Zimniaia, I. A. (2000). *Pedagogicheskaiia psikhologiiia [Pedagogical psychology]*. Moskva: Logos [in Russian].

TSZI LEY

National Pedagogical Dragomanov University

STRUCTURAL COMPONENTS OF THE CULTURE OF ART-PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF THE FUTURE TEACHER OF FINE ARTS

In the article, based on the analysis of scientific sources, the structural components of the culture of art-pedagogical communication of future teachers of fine arts are determined and substantiated.

The complexity and ambiguity of the content of the culture of art-pedagogical communication of future educators-artists is determined, which determines the multicomponent structure of the investigated concept, which encompasses motivational-value, cognitive-competence, operative-functional and personality-reflexive components.

The motivational-value component includes motives of communicative behavior, interest in forming a culture of artistic and pedagogical communication, the desire to improve it, the value attitude to artistic and pedagogical activity, and the formation of a system of value orientations in professional interaction, the focus on productive interaction, awareness of the need for communication with children.

The cognitive-competence component is characterized by the existence of the existing system of knowledge of the essence, content and structure of the culture of art-pedagogical communication, as well as the fundamentals of psychology of interpersonal and professional communication; the formation of the artistic and communicative competences of the future teacher of fine arts for the perception, analysis, evaluation and retransmission of information related to fine arts and artistic and pedagogical activities.

Operational-functional component provides systemic possession of artistic, pedagogical and communicative skills (speech communication, use of non-verbal means of communication); the application of knowledge about the culture of artistic and pedagogical communication in professional activities, conscious choice of strategy, model, method, style, the adoption of the organization of interaction to achieve a professionally meaningful result.

The personality-reflexive component is directed at the definition of the general culture of the future teacher of fine arts, the manifestation of personality traits that ensure the effectiveness of artistic and pedagogical communication: pedagogical thinking, imagination, creative inspiration, the ability to survive (empathy), orientation in the personality of the interlocutor in the context of a particular activity (reflection), the ability to self-control, self-esteem of artistic and communicative skills.

The identified components are interconnected and serve as the basis for forming the culture of art-pedagogical communication of the future teacher of fine arts.

Key words: *culture of art-pedagogical communication; pedagogical communication; art communication; structural component*

Стаття надійшла до редакції 11.04.2019 р.

УДК 378(091)
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183288>

ОЛЬГА ЦИБУЛЬКО

Маріупольський державний університет

ВАРІАТИВНІСТЬ ТРАКТУВАНЬ ПОНЯТТЯ «ДУХОВНІСТЬ» У ДОБУ ВІДРОДЖЕННЯ ТА ЕПОХУ ПРОСВІТНИЦТВА (ПЕДАГОГІЧНІ РОЗДУМИ)

У статті проаналізовано розуміння сутності «духовності» у добу Відродження та епоху Просвітництво. Вказано на зв'язок таких ідей з педагогічними концепціями, з концепціями виховання. Доведено, що кожна з цих культурних епох визначили особливості духовності людини, створюючи середовище її життя.

Ключові слова: духовність; Відродження; Просвітництво; моральні цінності; сутність людини

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Сучасне буття української нації характеризується кризою людини і суспільства, а це і обумовлює необхідність дослідження людини не тільки як соціально-природної, але й духовної істоти, виявлення її суті, місця і значення, в тому числі і в історичному вимірі.

Складність та динамічність сутності духовності людини говорить про важливість відтворення її цілісності і повноти проявів у кожен історичну і культурну епоху. Отже, людина в різні історичні епохи поєднує в собі специфічні і типові риси кожної епохи, а духовність є однією з основоположних характеристик.

Відповідно під духовністю розуміється ідеалізоване і матеріалізоване вираження історично мінливої духовної сутності людини. З визначення випливає, що духовність, притаманна, з одного боку, всім людям, персоніфікується, включаючи індивідуальні риси і особливості їх носіїв, та є виразом суб'єктивної духовності. З іншого боку, об'єктивна духовність існує поза окремих індивідів і знаходить своє вираження у різних формах духовної культури, об'єктивна духовність матеріалізується в мові, в словах, у творах мистецтва.

Епоха Відродження та Просвітництва позначилися рядом кардинальних змін в економічній, соціальній і духовній сферах життя Західної Європи. Кожна з цих культурних епох визначили особливості духовності людини, створюючи середовище її життя. Своєрідність соціальних умов визначали своєрідність культури, типу особистості, свідомості, мислення, відповідно, і сутності людини, а слідом за нею і духовності, в якій вона знаходить своє вираження.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор.

Головною особливістю осмислення поняття «духовності» в період Відродження було розкриття внутрішньо людських, а не божественних цінностей (Альберті, 2017; Мірандола, 2013). Твори Франческо Петрарки надовго визначили шляхи розвитку європейської лірики, ставши свого роду незаперечними зразками (Петрарка, 2007; Петрарка, 2017). Петрарка був великим реставратором класичної духовності, провісником нових шляхів у мистецтві і літературі. Саме він відкрив шляхи до пізнання завдань і сутності поезії, до пізнання внутрішнього світу людини, її морального і громадянського покликання. Еразм Роттердамський поєднав у своїх творах знання й віру, знайшов точки дотику між християнськими та загальнолюдськими етичними цінностями, використавши у педагогічних цілях їхній виховний потенціал (Роттердамський, 2016; Роттердамський, 2017).

Аналіз джерел доби Просвітництва доводить, що саме в цей період закладалася особлива система духовного виховання (Дідро, 2011; Кант, 2003; Кант, 2004). Так, з ім'ям Руссо так чи інакше пов'язують сучасні ідеї демократії, соціальної справедливості, анархізму, антирасизму і, перш за все, екологічні рухи, які виступають за гармонію між Людиною і Природою (Руссо, 2016). Разом з І. Кантом на чільне місце у суспільному розвитку він ставив моральні цінності (Руссо, 2012).

Однак питання еволюційних змін розуміння «духовності» в означений період не здобуло належного висвітлення у наукових розвідках.

Мета статті – розкрити сутнісні ознаки духовності в епохи Відродження та Просвітництва.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зміни в духовному житті суспільства найбільше, у добу Відродження, проявилися у Флоренції. Саме тут був сформульований заклик про відродження античної культури. Це призвело до появи гуманізму – суспільно-філософського руху, що розглядав людину, її активну, творчу діяльність як вищу цінність і критерій оцінки суспільних інститутів. У містах стали виникати світські центри науки і мистецтва, діяльність яких перебувала поза контролем церкви.

Гуманізм – це вже не протиставлення в людині божественного, природного, духовного і матеріального начал, а розкриття їх гармонійної єдності. Гуманізм розглядає місце людини у світі не з точки зору гріхопадіння і порятунку, а як проблему переваги, як можливість піднятися від «дикого» і «варварського» стану до дійсно людського.

Ідеї великого флорентійця Франческо Петрарки, основоположника гуманізму, такі як усвідомлення цінності

слова і соціального характеру людського буття, були розкриті у його працях (Петрарка, 2007). Петрарка зазначав, що, якщо ми хочемо залишатися людьми, треба спілкуватися з людьми, допомагаючи їх душам нашими словами, і не стільки настановами, скільки домогати здатностями людської мови, яка об'єднує людей всупереч часу і простору, пустелях і тисячоліттям, яка формує і заспокоює розум та душу (Петрарка, 2017).

Еразм Роттердамський залишив величезну гуманістичну спадщину: підручники, за якими вся освічена Європа навчалася витонченості латинської мови; трактати про виховання, які говорять про Еразма як творця нової гуманістичної педагогіки; діалоги, в яких він обстоював принципи нового гуманізму. Еразм засуджує богословські сварки, зовнішню обрядову релігійність, пишність культу, виправдання грабіжницьких воєн і спалення еретиків (Роттердамський, 2017). Релігійного фанатизму Еразм протиставив «широке» розуміння християнства, він допускає спасіння всіх чеснот живих людей (Роттердамський, 2016).

Отже, парадигма особистісного розвитку людини як елемент її духовності формувалася в літературі та драматургії.

Конкретні проблеми життя людей, матеріальні цінності, середньовічна культура практично ігнорувала. Акцент на гуманітарні дисципліни як головні для формування людини, нове прочитання античних класиків, формували у людини епохи Відродження історичну свідомість. Формується і свідомість позитивних цінностей, які народжуються з політичного і громадського життя, боротьба людини з мінливостями долі зображується драматично. Ообистість, яку прославляє Відродження, стоїть перед обличчям історичного та фізичного світу, сповнена волі пізнати світ з його внутрішніми принципами і законами, а пізнавши, керувати ним через філологію і поезію, тісно пов'язані між собою, через наукове пізнання. Так народилися нові принципи духовності і гуманізму.

Така людина сповнена віри в саму себе і приписує собі всі свої заслуги. Ідеал людини тепер – універсальність і різнобічність, яку шанують і якій поклоняються. З обдарованістю і різносторонністю людини гуманісти пов'язували уявлення про її гідність. Особливо знаменита «Промова про гідність людини» Джованні Піко делла Мірандола, в якій доводиться, що людина — це четвертий світ і являє собою максимальний синтез усіх сфер буття, не властивий жодному з інших трьох світів (піднебесного, небесного і підмісячного). У цьому творі Піко формулює важливу для всього вчення Відродження про людину думку: людина творить себе сама (Мірандола, 2013).

Згідно з християнським вченням, Бог створив людину за своїм образом і подобою, але оскільки Бог – істота, ніким не створена, то й створена ним людина повинна створити саму себе. «Ти, не обмежений ніякими межами, визначи свій образ за своїм рішенням, під владою якого я тебе уявляю. Я ставлю тебе в центрі світу, щоб звідти тобі зручніше було б оглядати все, що є в світі» (Мірандола, 2013, с. 114).

Гімн антропоцентризму створює інший гуманіст – Альберті у трактаті «Про сім'ю». Людина – це «щасливе смертне божество», яке розкриває земні таємниці: «вона одна створена для пізнання і захоплення красою та багатством небес, вона осягає і діє за допомогою розуму і добродішності» (Альберті, 2017, с. 576).

У зверненні Відродження до людини та її культури замість одностороннього релігійного підходу з'явилися концепції, які розглядають життя людини в її природному вияві – економічному, соціальному і політичному.

Говорячи про цінності епохи Відродження для людської цивілізації, треба відзначити, що в цей час з'явилися нові духовні уподобання, орієнтири і акценти. Відродження реабілітувало людину у всій її матеріальній тілесності, у інтелектуальній та вольовій самостійності. Зросла цінність окремої людини, сформувалося поняття унікальності індивідуума і особистості як такої.

Нові цінності епохи Просвітництва проявилися в становленні уявлень про те, що людина це дитя природи, у бажанні визначити природні принципи людського життя, що виразилося в появі таких феноменів, як природне право, природна релігія, природна людина і навіть природний порядок економічного життя.

Просветителі шукали абсолютний початок і основу всієї культури в людській природі. Природне начало людської духовності виносилося ними за межі історії і служило масштабом, нормою, критерієм оцінки різних соціальних, політичних і наукових подій і змін. При цьому природа була для просвітителів зразком всього благородного, піднесеного, ліричного, поетичного і прекрасного. Вони перебували у захопленні її природністю, захопленому спогляданні.

Так, один із перших представників французького Просвітництва Ж.-Ж. Руссо, критикуючи моральне життя, яке вело сучасне йому суспільство, характеризує його з грізотою як світ загального прагнення до збагачення та наживи, в якому сповідається культ грошей та втратили сенс будь-які громадянські цінності, у якому зникло поняття обов'язку (Руссо, 2016).

Критично відгукуючись про цінності сучасної західноєвропейської цивілізації, її розбещеності та зіпсованості, Руссо протиставляє їм чистоту нравів народів, які живуть в умовах патріархального суспільства: «Тепер, коли вишуканість і витончений смак звели мистецтво до певних правил, в наших звичках запанувала вульгарна і оманлива одноманітність, і здається, що всі розуми відлиті по одному зразку. Немає ні щирої дружби, ні справжньої поваги, ні повної довіри, і під одноманітною і віроломною маскою ввічливості, під цією хваленою чемністю, якій ми зобов'язані просвіті нашого часу, ховаються підозри, побоювання, недовіра, холодність, негідні думки, ненависть і зрада» (Руссо, 2016, с. 176).

Перу цього французького просвітителя належать праці, в яких він звертається до морально-етичних питань, до проблеми виховання особистості в дусі нових, передових ідей. Він вважає, що цивілізація нічого не дала людині в моральному відношенні і цим прямо заперечує Вольтеру, який пов'язує прогрес з залученням людини до знань, з його освітою. У своєму самому знаменитому трактаті «Суспільний договір» Руссо піднімає питання про те, яким має бути суспільство, якими шляхами має йти його розвиток (Руссо, 2012). Руссо намагається запропонувати свій план ідеального суспільного устрою, і в якості одного з варіантів розглядає повернення людства до його природного стану, тобто до стану, близького до природи, до патріархальних відносин.

Руссо закликав «повернутися до природи», розвиваючи концепцію природного виховання, коли дітей слід виховувати один на один з природою, поза суспільством, розвиваючи їх природні здібності. Взагалі виховання в

соціальній педагогіці Руссо приділялася велика увага, мислитель розглядав його як найсильніший засіб встановлення і підтримки в суспільстві необхідних громадянських чеснот. Стверджуючи, що «батьківщина не може існувати без свободи, свобода без добродетель, чеснота без громадян», він говорив про те, що «у вас буде все, якщо ви виховате громадян» (Руссо, 2012, с. 212). Руссо висуває ідеал вільної, природної людини, орієнтованої на розумні державні та громадські інститути, людини, в якій гармонійно поєднувалося б особисте і громадське, яка могла б бути одночасно і добрим батьком, і людиною, здатною у відповідальний момент вітчизняної історії вчинити громадянський вчинок» (Руссо, 2012, с. 212).

У цьому Руссо значно відрізняється від інших просвітителів, які вважали, що людину треба долучати до знань, виховувати її розум з допомогою правдивих і глибоких книжок. Для Руссо ж єдина книга - це книга природи, якій мають вклонятися люди. Саме в природі є гармонія, якої немає у суспільстві, повному заворушень і несправедливості.

Більш радикально ідеї та настрої своєї епохи висловив інший представник Просвітництва Дені Дідро. В повісті «Монахія» Дідро звертається до основного питання всієї просвітницької епохи - питання про людину. Але на відміну від багатьох мислителів свого часу він переводить це питання з площини абстрактних сутностей в більш конкретну життєву ситуацію. Дідро вимальовує долю звичайної людини, дочки паризького адвоката, яку він показує в її зіткненні з середовищем. Дідро цікавить не особисте, індивідуальне в сутності героя, але те, що робить її членом суспільства, її громадянські якості. Через призму окремої долі Дідро прагне показати закони суспільства. На окремому приватному людському житті він перевіряє спроможність цілої суспільної системи (Дідро, 2011).

Філософська теорія Канта є своєрідним підсумком шукань епохи Просвітництва. Філософ у своїх працях розвиває ідею прогресу. Філософ звертається до ідей просвітителів і спрямовує людину до практичної діяльності, націлену на досягнення мети (Кант, 2003). Однак, зауважує він, є природний закон – мораль – яка виражається у категоричному імперативі, формула якої звучить так: «Чини так, щоб максима твоєї поведінки на основі твоєї волі могла стати загальним природним законом» (Кант, 2004, с. 115).

Велика роль Канта у розвитку ідеї природної сутності людини полягала в тому, що у нього ідея людини стала філософською. Саме у нього головним суб'єктом і носієм духу виступає сама людина, абсолютно вільно орієнтуючись лише на категоричний моральний імператив.

Відтак, якщо розглядати сутність людини епохи Просвітництва в цілому, то можна говорити про те, що в цю епоху відбулося поступове становлення нового світогляду, за яким світ уявлявся як цілісна система людина-природа.

Однією з істотних характеристик духовності людини кожної епохи є специфіка моральної складової як кожної окремої людини, так і етики відносин між людьми в цілому. В епоху Відродження сталася секуляризація суспільних відносин, вона ж отримала в епоху Просвітництва свій подальший розвиток.

Таким чином, ідеальне і матеріалізоване вираження духовності епохи Просвітництва знайшли відображення у зверненні просвітителів до природи, надання великого значення питанням виховання як засобу формування нової «природної» людини. З часом, основні риси, які характеризували духовність людини епохи Просвітництва, перестають бути революційними, стають звичними, і поступово перестають відповідати духу свого часу, їх починають замінювати собою нові погляди. На зміну Просвітництву приходять культурна епоха XIX століття, на зміну природній духовності людини - соціальна духовність. А слідом за нею приходять і духовність нової епохи, зі своєю системою поглядів, ідей, видів і жанрів мистецтва. Хоча окремі риси природної духовності людини продовжували існувати в різних варіантах і поєднаннях в наступних епохах.

У період Просвітництва осмислення поняття «духовності» здійснювалося у парадигмі світоглядних орієнтирів нової епохи, головними особливостями якої стали: по-перше, пошук нових цінностей, відмінних від християнських, по-друге, духовне виховання здійснювалося з урахуванням на специфіку людської особистості, по-третє, нормативний підхід до духовного виховання в Західній Європі став домінуючим. Саме у XVIII ст. були проголошені гасла щодо освіченості та інтелектуального розвитку особистості та суспільства. Вважалося, що знання становлять основу внутрішнього світу людини, його духовності. Успіхи науки та техніки призвели до відкриття нових принципів формування духовності у суспільстві. Почали здійснюватися спроби до поступового відкидання панівної ролі Церкви у сфері духовних орієнтирів, норм та правил суспільства. Негативною стороною цієї тенденції стало формування суб'єктно-об'єктного підходу до виховання дітей. Представники гуманізму стверджували, що духовне виховання потрібно покращити шляхом залучення нових знань, та, у цілому, підвищення рівня освіченості суспільства. Наголошувалося на тому, що педагогічна практика не відмежовується від релігії категорично, але розвивається своїм шляхом. Така позиція епохи Просвітництва, що полягає, з одного боку, в уважному вивченні дитини, з іншого, у вірі в силу розуму людини, поза уявленням про людину як образом Божим, поступово знецінювала значення кожної унікальної особистості. Почали зароджуватися думки про те, що попит на людей, як попит на будь-який товар, за необхідності може регулювати виробництво людей, якщо ж пропозиція з певних причин стає вищою попиту, тоді отриманий надлишок людського ресурсу необхідно знищувати.

Здійснення духовного виховання в новій парадигмі, призвело до того, що в кінці XIX – початку XX століття значна частина людей втратила почуття християнства як основи духовного життя.

Висновки. Парадигма модерну характеризується її варіативністю, до неї можна віднести духовне виховання епохи Відродження, Реформації, Просвітництва. Духовність у зазначених формаціях ґрунтувалася на людських цінностях, без урахування зв'язку людини з Богом. Суспільство пропонувало різні види духовності, що не ґрунтувалися на існуванні об'єктивної істини. В епоху Відродження духовне виховання багато у чому зосереджувалося на відродженні античних духовних цінностей, Реформація запропонувала церковний варіант земних орієнтирів людини, доба Просвітництва проголошувала освіченість наголовнішою цінністю суспільства. В епоху модерну в європейській культурі відбулася заміна ідеального способу духовного виховання на нормативний. Запропонований християнством ідеал Бога поступово

був змінений нормативними вимогами моралі. Характерне для християнської парадигми духовне виховання замінювалося зовнішніми вимогами до життя.

Список використаних джерел

- Альберти, Л. (2017). *Книги о семье*. Москва: Litres.
Дидро, Д. (2011). *Монахиня*. Москва: Азбука-Аттикус.
Кант, И. (2003). *Відповідь на запитання: Що таке Просвітництво?* Івано-Франківськ: Лілея-НВ.
Кант, И. (2004). *Критика практического разума*. Київ: Юніверс.
Мірандола, Дж. (2013). Промова про гідність людини. *Всесвіт*, 11 (12), 44-63
Петрарка, Ф. (2007). *Канцоньєре*. Харків: Фоліо.
Петрарка, Ф. (2017). *Письмо к потомкам*. Москва: Рипол Классик.
Роттердамский, Э. (2017). *Оружие христианского воина*. Харьков: Литера Нова.
Роттердамский, Э. (2016). *Похвала глупости*. Москва: Азбука-Аттикус.
Руссо, Ж.-Ж. (2012). *Об общественном договоре*. Москва: Аргументы и Факты. Экспресс-Сервис.
Руссо, Ж.-Ж. (2016). *Эмиль, или о воспитании*. Киев: Мультимедийное Издательство Стрельбицкого.

References

- Alberti, L. (2017). *Knigi o seme [Family Books]*. Moskva: Litres [[in Russian](#)].
Didro, D. (2011). *Monakhinia [Nun]*. Moskva: Azbuka-Attikus [[in Russian](#)].
Kant, I. (2003). *Vidpovid na zapytannia: Shcho take Prosvitnytstvo? [Answer the Question: What is Enlightenment?]*. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV [[in Ukrainian](#)].
Kant, I. (2004). *Krytyka praktychnoho rozumu [Critique of the practical mind]*. Kyiv: Yunivers [[in Ukrainian](#)].
Mirandola, Dzh. (2013). Promova pro hidnist liudyny [Speech on human dignity]. *Vsesvit [Universe]*, 11 (12), 44-63 [[in Ukrainian](#)].
Petrarka, F. (2007). *Kantsoniere [Concierge]*. Kharkiv: Folio [[in Ukrainian](#)].
Petrarka, F. (2017). *Pismo k potomkam [Letter to the descendants]*. Moskva: Ripol Klassik [[in Russian](#)].
Rotterdamskii, E. (2017). *Oruzhie khristianskogo voina [Christian warrior weapon]*. Kharkov: Litera Nova [[in Russian](#)].
Rotterdamskii, E. (2016). *Pokhvata gluposti [Praise for stupidity]*. Moskva: Azbuka-Attikus [[in Russian](#)].
Russo, Zh.-Zh. (2012). *Ob obshchestvennom dogovore [About the social contract]*. Moskva: Argumenty i Fakty. Ekspress-Servis [[in Russian](#)].
Russo, Zh.-Zh. (2016). *Emil, ili o vospitanii [Emil, or about parenting]*. Kiev: Multimediiinoe Izdatelstvo Strelbitckogo [[in Russian](#)].

TSYBULKO O.

Mariupol State University

THE VARIATION OF THE INTERPRETATION OF THE SPIRITUALITY CONCEPT IN THE PERIOD OF RENAISSANCE AND THE ENLIGHTENMENT (PEDAGOGICAL IDEAS)

The article analyzes the understanding of the essence of «spirituality» in the Renaissance and the Enlightenment. The article contains reference to the interaction of such ideas with the pedagogical concepts, with the concepts of education.

The complexity and dynamic nature of human spirituality talks about the importance of recreating its integrity and fullness of the manifestations in each historical and cultural era. So, people in different historical periods combines specific and typical features of each era, and spirituality is one of the fundamental characteristics. Accordingly, spirituality is understood under idealized and materialized historically variable expression of the spiritual nature of man. The definition implies that spirituality is inherent, on the one hand, including individual features and characteristics of their carriers, and is the subjective expression of spirituality. On the other hand, objective spirituality exists outside of individuals and finds expression in various forms of spiritual culture, objective spirituality materializes in language, in words, in works of art. The Renaissance and the Enlightenment affected the number of fundamental changes in the economic, social and spiritual life of Western Europe. Each of these cultural epochs identified features of human spirituality, creating the environment of his life. The peculiarity of the social conditions determined by the distinctive culture, type of personality, consciousness, thinking, respectively, and the essence of man, followed by spirituality, in which it finds expression.

Modern paradigm is characterized by its variability, it is possible to carry the spiritual upbringing of the Renaissance, Reformation, Enlightenment. Spirituality in these formations were based on human values, without taking into account the connection between man and God. The company offered various types of spirituality, not based on the existence of objective truth. In the Renaissance, spiritual education was largely focused on the revival of ancient spiritual values, the reformation offered the Church a variant of the terrestrial landmarks of man, the Enlightenment proclaimed education as the overriding value of society. In the modern era in European culture was the replacement of the perfect method of spiritual education to the regulatory. Proposed, by the Christian, ideal of God was gradually changed by regulatory requirements of morality. Characteristic of the Christian paradigm of spiritual education was replaced by external life.

It is proved that each of these cultural epochs identified features of human spirituality, creating the environment of his life.

Key words: spirituality; the Renaissance; the Enlightenment; moral values; the essence of man

Стаття надійшла до редакції 14.04.2019 р.

УДК 378.018.8:376-056.264-051

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183290>

СВІТЛАНА ЦИМБАЛ-СЛАТВІНСЬКА

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ТИПОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ

У статті розкриті типологічні ознаки інформаційно-освітнього середовища у системі професійної підготовки майбутніх логопедів (типи, функції, вимоги, структура). Окреслені вимоги щодо формування та використання інформаційно-освітнього середовища у підготовці майбутніх логопедів у закладах вищої освіти.

Ключові слова: типологічні ознаки; структура; функції; вимоги; інформаційно-освітнє середовище; система професійної підготовки; майбутні логопеди

У кінці ХХ століття людство вступило в стадію розвитку, що отримала назву постіндустріальне, або інформаційне суспільство, яке відрізняється швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій.

Ідеться про необхідність зміни змісту освіти на основі нових можливостей освітнього середовища, зокрема інформаційно-освітнього, про оволодіння інформаційною культурою, як одного зі складників загальної культури людини.

Незважаючи на те, що трактування поняття інформаційно-освітнього середовища потребує доопрацювання й уточнення, деякі питання створення та використання такого середовища порушувалися в дослідженнях (С. Атанасян, М. Башмаков, Д. Гагаріна, Я. Галета, Н. Гунько, А. Гуржій, Р. Гуревич, Р. Гурниковська, Т. Єщенко, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Захарова, Л. Макаренко, Н. Молоткова, С. Мякишев, Е. Оспеннікова, Г. Путилов, О. Сисоєва, І. Смирнова, В. Шевченко, В. Ясвін, С. Ясинська та ін.). Науковці вважають, що необхідна розробка теоретичних підходів і вимог для створення та використання інформаційно-освітнього середовища у вищому навчальному закладі, а також для подальшого входження такого середовища до складу загальнодержавного інформаційного освітнього простору.

Метою статті є встановлення вимог щодо формування та використання інформаційно-освітнього середовища у підготовці майбутніх логопедів у закладах вищої освіти. Досягнення мети вирішується на основі розв'язання таких завдань: розкриття вимог до створення інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти та виявлення нових можливостей освітнього середовища, зокрема інформаційно-освітнього.

Глобалізація суспільних процесів, стрімкі зміни інформаційно-комунікаційної інфраструктури призвели до того, що суспільство висуває нові вимоги до шляхів отримання й передачі знань, і тієї ролі, яку відіграє людина в цих процесах. Одним з актуальних напрямів реформування сучасної системи освіти є системна інтеграція інформаційних і комунікаційних технологій в освітній процес і в управління освітою. У ході реформування на перший план виходить завдання принципово нового конструювання змісту й організації навчального матеріалу, педагогічної діяльності викладача і навчальної роботи студента в інформаційно-освітньому середовищі.

Як зазначає С. Атанасян, системний підхід до інформатизації, реалізований у вищому навчальному закладі, може відіграти роль зразка для майбутніх педагогів, подальша професійна діяльність яких істотно сприятиме ефективній інформатизації всієї системи освіти (Атанасян, 2009, с. 12).

Необхідні однотипні вимоги й рекомендації, які спростили б її створення і використання, дозволили б вибудувати методологію підготовки логопедів до роботи в умовах системної і комплексної інформатизації.

Такою системою може бути інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу, що включає сукупність комп'ютерних засобів і способів їх функціонування, які використовуються для реалізації освітньої діяльності.

Г. Беляєв (Беляєв, 2000), І. Захарова (Захарова, 2003) визначили типологічні ознаки освітнього середовища з метою виокремлення в ньому інформаційного ресурсу.

До найбільш значущих ознак інформаційно-освітнього середовища О. Соколюк відносить такі: засіб розвитку самостійної роботи студентів; педагогічні основи розвитку середовища вищого навчального закладу; теоретичні засади становлення педагога в цьому середовищі; система формування готовності вчителів до його конструювання; дидактичні умови розвитку дистанційної освіти в інформаційному просторі педагогічного університету; дистанційна підтримка освітньої діяльності педагогів у цьому середовищі; його предметний сегмент (Соколюк, 2016, с. 263).

Н. Молоткова, (2002), О. Савельєва (2004) виявили характерні особливості інформаційно-освітнього середовища:

1) фіксованість інформаційного потенціалу освітнього призначення, що передбачає наявність певного обсягу інформаційного ресурсу розподіленого доступу, орієнтованого на предметну галузь. Користувачеві надається інформація про зміст, структуру, режим роботи з інформаційним ресурсом;

2) модифікованість інформаційного потенціалу освітнього призначення, що передбачає можливість санкціонованої зміни, доповнення, виключення певної частини інформації як у змістовому плані, так і його структури, режимів роботи з ним;

3) відкритість доступу до інформаційного потенціалу освітнього призначення передбачає можливість вибору будь-якої інформації з інформаційного ресурсу, реалізацію різних режимів роботи з ним, встановлених для користувача. Для цього користувачеві повинна бути надана можливість реалізації різних видів інформаційної взаємодії (e-mail, електронні телеконференції, chat);

4) інтерактивність інформаційної взаємодії, здійснюваної в інформаційно-комунікаційному предметному середовищі, що передбачає здійснення пошуку, відбору, застосування, передачі інформації;

5) наявність розвиненого каталогу посилань на додаткові ресурси з предметної галузі (Молоткова, 2002, с. 62);

6) перерозподіл потоків інформації – діалог викладача зі студентом опосередкований середовищем, яке виступає в ролі третього компонента навчання. Студент отримує можливість самостійної та індивідуальної роботи з навчальними програмами або базами знань, розміщеними на CD-дисках або безпосередньо в Internet; під час оформлення дослідних робіт та рефератів студент може використовувати програмне забезпечення, встановлене на локальному комп'ютері (текстові редактори, електронні таблиці, системи управління базами даних, HTML-редактори) (Савельєва, 2004, с. 67).

Пропоноване інформаційно-освітнє середовище вищих навчальних закладів задовольняє вимогам, що висуваються до його створення:

- системність і структурно-функціональна зв'язність подання навчального матеріалу;
- максимальна реалізація можливостей комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу;
- можливість творчої самореалізації та моделювання;
- можливість самостійної постановки навчального завдання;
- модульність подання навчального матеріалу.

Спираючись на перелічені вище особливості й вимоги, що висуваються до створення інформаційно-освітнього середовища, опишемо функції та структуру функціонування пропонованого середовища.

Р. Гуревич вважає, що єдине інформаційне освітнє середовище має забезпечувати такі функції: інформаційну, що надає відкритий доступ до інформації, створює умови для інформаційного обміну; інтерактивну, що дозволяє реалізовувати внутрішньосистемні зв'язки; комунікаційну, що дозволяє підтримувати зв'язки «всередині», а також із «зовнішнім» інформаційним простором; координувальну, тобто фіксувати та представляти у взаємозв'язку зміст, який адресований різним суб'єктам; розвивальну, що забезпечує розвиток інтелекту, особистих творчих якостей; культуроформувальну, що пов'язана з інформаційною культурою; професійно-орієнтувальну, орієнтовану на профіль майбутньої професійної діяльності (Гуревич, Кадемія, Шевченко, 2012, с. 100).

Ефективність реалізації інформаційно-освітнім середовищем вищезазначених функцій залежить від його змістової і структурної організації.

Досліджуване інформаційно-освітнє середовище виступає як цілісне унікальне системне утворення, в якому переважне значення мають горизонтальні зв'язки між учасниками навчально-виховного процесу та окремими підструктурами. Тому так важливо виділити зі складу інформаційно-освітнього середовища ті його структурні утворення, впливаючи на які можна домогтися найвищої ефективності в досягненні цілей навчання і виховання.

Необхідні можливості для перерахованих вище потреб В. Ясвін надає за рахунок проектування в інформаційних середовищах таких компонентів:

– просторово-предметного: різноманітно і структурно складне освітнє середовище надає суб'єктам комплекс можливостей, провокуючи їх на прояв самостійності і вільної активності; організація зв'язності різних функціональних зон створює можливість суб'єктам педагогічного процесу сприймати різні види своєї освітньої діяльності як взаємообумовлені і такі, що соціально доповнюють один одного; взаємний зв'язок суб'єктів, що виникає у спілкуванні і спільній діяльності, не тільки впливає на результати діяльності, а й перебудовує саму людину, формує її особистісні якості;

– технологічного: засвоєння знань, умінь, навичок перетворюється з цілей освіти на засіб розвитку здібностей; суб'єкт-об'єктна взаємодія переходить у суб'єкт-суб'єктну; здійснюється саморозвиток особистості (Ясвін, 2001).

У процесі побудови інформаційно-освітнього середовища Р. Гуревич виокремлює такі складники: змістовий; організаційний; технологічний. До змістового складника віднесено: інформаційні масиви, що мають спрямовану навчальну та методичну підтримку навчального процесу, інформаційні масиви, що спрямовані на самоосвіту всіх користувачів системи інформаційного забезпечення, інформаційні масиви, що забезпечують правомірність, якість та своєчасність прийняття управлінських рішень та проведення моніторингових досліджень. До організаційного – єдину систему інформаційного забезпечення діяльності, що передбачає функціонування єдиного банку даних навчальної інформації, що забезпечує зберігання та підтримку інформаційних фондів, підрозділи, які виконують роль структуроутворювальних елементів, що забезпечують формування інформаційно-освітнього середовища, режими інформаційного обслуговування учасників навчального процесу, система інформаційного маркетингу, що передбачає: вивчення наявного попиту на навчальну інформацію; виявлення потреб у видах інформаційних послуг; визначення потенційного попиту на послуги та види навчальної інформації; знаходження оптимальних механізмів поширення освітньої інформації та реклами. До технологічного – систему засобів, що забезпечує проведення робіт з усіма видами навчальної інформації, яка включає механізми її обробки, збереження, оперативного пошуку та тиражування, розгорнуто систему засобів масової інформації, систему, що забезпечує введення в експлуатацію, сервісне обслуговування, ремонт і модифікацію використаних у роботі з освітньою інформацією технічних засобів (Гуревич, Кадемія, Шевченко, 2012, с. 95).

С. Л. М'якішев уявляє структуру інформаційно-освітнього середовища у вигляді п'яти взаємопов'язаних блоків: ціннісно-цільового, програмно-методичного, інформаційного, комунікаційного, технологічного (М'якішев, 2007).

Основними підсистемами інформаційно-освітнього середовища вважають (Атанасян, 2009; Гурниковська, 2006): адміністративну підсистему (забезпечує створення типових модулів, реєстрацію користувачів і наділення їх правами, встановлює ієрархію і взаємозв'язок між модулями); підсистему обліку (електронний відділ кадрів), що веде особисті справи користувачів усіх категорій; бібліотечну підсистему (електронна бібліотека), яка забезпечує накопичення, зберігання і видачу інформаційних ресурсів відповідно до повноважень користувачів і на умовах, що визначаються навчальним закладом; підсистему організації навчального процесу (електронний деканат), що формує навчальні групи, розклад занять, здійснює контроль за ходом навчального процесу тощо; підсистему автоматизованого контролю знань (тестова підсистема), яка забезпечує своєчасне отримання діагностичної інформації, підсистема статистики, що здійснює збір, зберігання і надання статистичних даних, протоколювання роботи; підсистема документування (реалізує видання всіх необхідних документів у «паперовій» формі) (Гурниковська, 2006, с. 34).

На наш погляд, у найбільш загальному вигляді компоненти інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти зводяться до такого забезпечення: матеріально-технічного та програмного, інформаційно-ресурсного, інформаційно-технологічного, методичного, організаційного та кадрового.

Виходячи з різних поглядів, можна сформулювати ряд основних вимог, які накладає на виробництво ресурсів інформаційно-освітнього середовища система підготовки майбутніх логопедів у вищих навчальних закладах.

1. Змістове наповнення інформаційних ресурсів середовища і методика навчання студентів з їх використанням повинні відповідати вимогам державних стандартів підготовки майбутніх логопедів.

2. Інформаційні ресурси, які створюються або відбираються для включення в інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу, повинні використовувати у своїй роботі проблемні й дослідницькі завдання, інтелектуальні навчальні підсистеми, завдання методичного характеру.

3. Інформаційні ресурси повинні передбачати автоматизацію таких видів навчальної діяльності, як пошук, збір, зберігання, аналіз, обробку та передачу відповідної інформації; автоматизацію розрахунків, проектування й конструювання, обробку результатів лабораторного експерименту; автоматизацію інформаційної обробки у процесі виконання контрольних завдань, складання звітів з виробничої практики, виконання курсових та кваліфікаційних робіт.

4. Інформаційні ресурси повинні містити засоби імітації та моделювання роботи складних об'єктів, протікання різних явищ і процесів у реальному, прискореному або сповільненому масштабах часу.

5. Інформаційні ресурси інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу повинні володіти відкритою системою візуалізації всіх вироблених розрахунків і повинні здійснювати підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності у предметному віртуальному середовищі.

У будь-якому випадку всі ресурси й компоненти інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу повинні враховувати потреби та особливості реалізованих методичних систем підготовки логопедів.

Отже, інформаційно-освітнє середовище – це сукупність різних підсистем: інформаційних, технічних та навчально-методичних, які забезпечують навчальний процес, а також учасників освітнього процесу. Інформаційно-освітнє середовище має інваріантність, формує різноманітність різних типів локальних середовищ; інформаційно-освітнє середовище виступає не тільки як умова, але і як засіб навчання й виховання. Воно не тільки проводить інформацію, а й впливає на учасника інформаційного процесу. Інформаційно-освітнє середовище існує як певна соціальна спільність, розвивальна сукупність людських взаємин у контексті соціокультурної адаптації людини до світу. Воно формується педагогічним колективом, державою і факторами зовнішнього оточення. Інформаційно-освітнє середовище є процесом діалектичної взаємодії на соціальному, просторово-предметному і психолого-дидактичних рівнях.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у використанні інформаційно-освітнього середовища в усіх формах організації освітнього процесу в системі професійної підготовки майбутніх логопедів.

Список використаних джерел

- Атанасян, С. Л. (2009). *Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза*. (Дис. д-ра пед. наук). Москва.
- Беляев, Г. Ю. (2000). *Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений*. Москва: ИЦПШС.
- Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., & Шевченко, Л. С. (2012). *Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід*: навч. посіб. Вінниця: Планер.
- Гурниковская, Р. Ю. (2006). *Информационно-образовательная среда общенаучной подготовки студентов гуманитарных специальностей*. (Дис. канд. пед. наук). Ростов-на-Дону.
- Захарова, И. Г. (2003). *Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения*. (Дис. д-ра пед. наук). Тюмень.
- Молоткова, Н. В. (2002). Дидактические принципы формирования образовательной профессионально-ориентированной среды подготовки специалиста сферы информационного бизнеса. *Информатика и образование*, 12, 72-77.
- Мякишев, С. Л. (2007). *Информационно-образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов*. (Дис. канд. пед. наук). Киров.
- Савельева, О. А. (2004). *Развитие информационной и коммуникативной компетентностей в системе информационной подготовки студентов-психологов на основе информационно-образовательной среды*. (Дис. канд. пед. наук). Красноярск.

- Соколюк, О. (2016). Генеза поняття «інформаційно-освітнє середовище» – сучасний погляд. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 5, 260-267.
- Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.

References

- Atanasjan, S. L. (2009). *Formirovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo vuza [Forming information educational environment of pedagogical university]*. (D diss.). Moskva [in Russian].
- Beliaev, G. Iu. (2000). *Pedagogicheskaja kharakteristika obrazovatel'noj sredy v razlichnykh tipakh obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Pedagogical characteristics of the educational environment in different types of educational institutions]*. Moskva: ICGShS [in Russian].
- Hurevych, R. S., Kademiya, M. Yu. & Shevchenko, L. S. (2012). *Informatsiyni tekhnolohiyi navchannya: innovatsiynny pidkhd [Information technology learning: an innovative approach]*. Vinnytsia: Planer [in Ukrainian].
- Gurnikovskaia, R. Iu. (2006). *Informatcionno-obrazovatelnaia sreda obshchenauchnoi podgotovki studentov gumanitarnykh spetsial'nostei [Information and educational environment of general scientific training of the students of humanitarian specialties]*. (PhD diss.). Rostov-on-Don [in Russian].
- Zakharova, I. G. (2003). *Formirovanie informatcionnoi obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniia [Forming the information educational environment of a higher educational institution]*. (D diss.). Tyumen [in Russian].
- Molotkova, N. V. (2002). Didakticheskie printcipy formirovaniia obrazovatel'noi professionalno-orientirovannoi sredy podgotovki spetsialista sfery informatcionnogo biznesa [Didactic principles of the forming of an educational professionally oriented training environment of a specialist in the field of information business]. *Informatika i obrazovanie [Computer Science and Education]*, 12, 72–77 [in Russian].
- Miakishev, S. L. (2007). *Informatcionno-obrazovatelnaia sreda vuza kak faktor formirovaniia professionalnoi kompetentnosti budushchikh pedagogov [Information and educational environment of the university as a factor of the formation of professional competence of future teachers]*. (PhD diss.). Kirov [in Russian].
- Saveleva, O. A. (2004). *Razvitie informatcionnoi i kommunikativnoi kompetentnosti v sisteme informatcionnoi podgotovki studentov-psikhologov na osnove informatcionno-obrazovatel'noj sredy [Development of information and communication competencies in the system of information training of students-psychologists based on the information and educational environment]*. (PhD diss.). Krasnoyarsk [in Russian].
- Sokolyuk, O. (2016) Henezа ponyattya «informatiyno-osvitnye seredovyshche» – suchasnyy pohlyad [Genesis of the concept "information and educational environment" – a modern view]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedagogichni nauky [Collection of scientific papers of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences]*, 5, 260-267 [in Ukrainian].
- Iasvin, V. A. (2001). *Obrazovatelnaia sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniu [Educational environment: from modelling to design]*. Moskva [in Russian].

TSYMBAL-SLATVINSKA S.

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

TYPOLGICAL FEATURES OF AN INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM OF INTENDING SPEECH THERAPISTS

The article deals with typological features of (types, functions, requirements, structure). The requirements for the formation and use of informational and educational environment in speech therapist training are classified into general (the correspondence of environment resources to the existing system of speech therapist training in a higher educational establishment, variation depending on specialization, in which speech therapists are trained, providing communication opportunities for all participants of an educational process, providing an opportunity to revealing students' thoughts expression on the quality of educational and methodological support etc), psychological (a clear setting of goal and tasks of intending speech therapists training process, taking into account the peculiarities of perception, memory, thinking and attention of students, a careful and detailed planning of students' activities, the desire for independent information management of future speech therapists, etc.) and pedagogical (variation depending on lecturers' needs, realized teaching methods, providing a learning opportunity in several specialties, an individualized learning of certain extracurricular courses). Requirements for creation of an informational and educational environment are identified: systematicity and structural and functional connectivity of educational material presentation; maximum opportunities realization of computer visualization of educational material; possibility of creative self-realization and modeling; possibility of independent statement of an educational task; a modular presentation of educational material. Informational and educational environment components of the higher educational establishment are identified: material and technical and software, informational resource, informational technology, methodological, organizational and personnel support. A number of main requirements is formulated, which a training system of intending speech therapists imposes on the production of informational and educational environment resources in higher educational establishments.

Keywords: typological features; structure; functions; requirements; informational and educational environment; professional training system; intending speech therapists

Стаття надійшла до редакції 09.04.2019 р.

УДК 378.091.3:373.5.011.3–051:74

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183292>

ЯО ПЕЙЧАНЬ

ORCID ID 0000-0002-8611-3756

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкриваються сутність і структура поняття «професійний інтерес майбутнього вчителя хореографічного мистецтва», здійснюється аналіз різних точок зору вчених на трактування структури зазначеної дефініції.

Ключові слова: професійний інтерес; педагогічна діяльність; структура; вчитель хореографії

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Специфіка діяльності вчителя хореографічного мистецтва містить широкий спектр факторів, що обумовлюють її результативність та ефективність, які детермінують необхідність інтеграції двох видів підготовки (професійно-педагогічної та професійно-спеціальної).

Учитель хореографічного мистецтва не тільки фахівець в галузі хореографії, постановник танців, балетмейстер, він також виступає у ролі педагога і наставника, яка обумовлює особливості формування його професійно значущих якостей. Отже, досконале володіння вчителем хореографічного мистецтва психолого-педагогічними знаннями і навичками, у поєднанні з глибокими знаннями змісту предмета, вмінням застосовувати педагогічні технології, володінням педагогічною технікою, його здатністю розуміти педагогічні цілі, втілювати їх на практиці, прагненням до самовдосконалення в повинно переплітатися з системою професійних знань, майстерним володінням методикою викладання хореографічного мистецтва, все це і складає особливості діяльності учителя хореографічного мистецтва.

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор. Результати аналізу наукової літератури свідчать про те, що теоретико-методичні та практичні основи формування професійного інтересу майбутніх фахівців відображені у наукових доробках таких учених, як М. Агапова, Л. Божович, С. Бондаренко, М. Гамезо, О. Гришукова, О. Мазіна, В. М'ясищев, О. Шаповал та ін. Особливості інтересу до обраної професії та його зміст розглядають А. Кухарчук, В. Лях, М. Солдатенко, А. Широкова. Структуру професійного інтересу майбутніх учителів досліджують Т. Гайкова, Т. Калініна, Л. Кацова, В. Комеліна, В. Кузьмін, О. Скляр, Л. Смерчак, С. Сусоколов, А. Штифурак, О. Чернікова та ін.

Вирішення досі не вирішених аспектів розглядуваної проблеми, яким і присвячено цю статтю. Таким чином, у педагогіці накопичений великий досвід теоретичного обґрунтування професійного інтересу. Але, незважаючи на певну ступінь теоретичної розробленості проблеми, необхідно відзначити, що недостатньо вивчена специфіка формування професійного інтересу майбутніх учителів хореографічного мистецтва, неповною мірою розкриті можливості дисциплін педагогічної підготовки, шляхи і засоби, що використовуються в цілях формування інтересу до професійної діяльності вчителя хореографічного мистецтва, оскільки озброєння студентів знаннями з дисциплін предметного блоку визнається основним, що визначає успіх їхньої майбутньої практичної діяльності.

Водночас, як свідчить практика, майбутні учителі хореографічного мистецтва, у переважній більшості, мають недостатній рівень сформованості професійного інтересу до педагогічної діяльності, нерідко у багатьох студентів не тільки не закріплюється професійний інтерес до неї, але, навпаки, до випускного курсу він становиться менш вираженим. Причина в тому, що ряд абітурієнтів, обираючи спеціальність, не мають виразно обґрунтованої мотивації вибору педагогічної професії.

Таким чином, можна виокремити існуючі суперечності між:

– збільшеною потребою суспільства у фахівцях, здатних підвищити якість хореографічної освіти, і недостатнім рівнем сформованості професійного інтересу випускників навчальних закладів мистецького спрямування до педагогічної діяльності;

– необхідністю підвищення ефективності процесу формування професійного інтересу майбутніх учителів хореографічного мистецтва до педагогічної діяльності і недостатньою теоретичною розробленістю даної проблеми;

– можливостями дисциплін педагогічного блоку підготовки у формуванні професійного інтересу майбутніх учителів хореографічного мистецтва і їх реалізацією в практиці роботи вищої педагогічної школи.

Слід наголосити, що у науково-практичних дослідженнях також недостатньо розроблена проблема компонентної структури професійного інтересу майбутніх учителів хореографічного мистецтва до педагогічної діяльності, що дозволило виділити її в окреме дослідження, висвітлення результатів якого і є **метою** нашої статті.

Вклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Професійний інтерес вчителя хореографічного мистецтва, за своєю сутністю, є й інтересом педагогічним, а отже, за змістом є більш широким поняттям, яке включає в себе не тільки інтерес до професії хореографа, але й інтерес до педагогічної діяльності. Таким чином, професійний інтерес майбутніх учителів хореографічного мистецтва формується на основі інтересу до професії вчителя, що пов'язано з розумінням сутності педагогічної професії, з активною участю особистості в педагогічній діяльності.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з даної проблеми свідчить, що існують різні погляди на структуру поняття «професійний інтерес», які викликані складністю його функціональної природи.

Так, Л. Йовайша (1971) виділяє в структурі професійного інтересу такі компоненти як: допитливість, позитивне емоційне ставлення до певного предмету, соціальну установку до даної сфери діяльності, вольове зусилля діяти в галузі, що цікавить особистість, потреба в засвоєнні професійних знань і навичок, потреба в підвищенні кваліфікації.

На підставі аналізу наукової літератури А. Мордовська (2013) приходиться до висновку, що структура професійного інтересу, яка складається з трьох компонентів – пізнавального, емоційного і вольового – «не відображає дієвої позиції учнів в оволодінні професійною діяльністю» (с. 187). У своєму дослідженні вона розглядає структуру, що включає чотири компоненти: пізнавальний, емоційний, вольовий і потребово-діяльнісний.

С. Сусоколов та В. Комеліна (2011) у структурі феномена «професійний інтерес» також виділяють три основних компоненти: емоції, інтелектуальний, вольовий. Обґрунтовуючи важливість кожного компонента, автори зазначають, що емоції пов'язані з позитивним ставленням до професії, до людей даної професії. Він виражається в переживаннях, в оцінці діяльності як самого індивіда, так і інших, у перспективі роботи. Інтелектуальний компонент відіграє значну роль в розумінні значення і сенсу професійної діяльності, що виступає в якості передумови інтересу. Вольовий компонент відіграє велику роль в подоланні негативних емоцій в пошуку вирішення трудових питань (с. 182-183).

Подібні висновки знаходимо у роботі Т. Гайкової (2018). Так, автор пропонує структуру професійного інтересу, що складається з таких взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів, як: пізнавальний, емоційно-вольовий та потребово-діяльнісний. Пізнавальний компонент передбачає більш глибоке знайомство учнів зі змістом професійної діяльності. Емоційно-вольовий компонент характеризує їх позитивне ставлення до певного роду діяльності і прагнення до подолання труднощів у процесі оволодіння професією. Потребово-діяльнісний компонент містить не тільки потребу в конкретній діяльності, а й активність в оволодінні професією.

За Л. Каловою (2005) структура професійного інтересу майбутніх учителів являє собою сукупність чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, інтелектуального, вольового та емоційного (с. 6).

Концепція Л. Кацової стала підставою для О. Скляр (2013) щодо визначення структури професійного інтересу майбутнього вчителя музики. Враховуючи особливості педагогічної діяльності майбутнього фахівця, автор також бачить у структурі професійного інтересу мотиваційний, інтелектуальний, вольовий та емоційний компоненти.

Спираючись на дослідження В. Алексєєва та О. Худайберганова, виводить структуру професійного інтересу студентів педагогічних училищ А. Штифурак (2005), яка складається з предметно-змістового, інтелектуального, мотиваційно-емоційного та вольового.

О. Гришукова (2013) та О. Мазіна (2015) поділяють точку зору В. Арнаутова (1995), який виділяє групи проявів професійного інтересу в діяльності: прояв у пізнавальній діяльності, що виражається в прагненні до набуття професійних знань, обізнаності щодо змісту професії; прояв в емоційно-вольовій сфері особистості, що виражається в позитивному ставленні до даного виду діяльності, усвідомлення її суспільної значимості, в прагненні досягти високих результатів; прояв у практичній діяльності, що виражається в прагненні до перевірки здібностей, бажання самореалізуватися у професії тощо. Автори доходять висновку що при такому підході чітко простежуються структурні компоненти професійного інтересу: пізнавальний (когнітивний), емоційний, вольовий, потребово-діяльнісний.

О. Чернікова (2006) професійний інтерес студентів до педагогічної діяльності розглядає як інтегративну характеристику особистості, що включає в себе емоційно-пізнавальне і ціннісно-цільове ставлення до педагогічної діяльності, що характеризується вольовою активністю в розвитку здібностей і професійно-особистісних якостей майбутнього педагога. Структура за О. Черніковою містить вольовий, емоційно-мотиваційний, потребово-діяльнісний та пізнавальний компонент.

М. Солдатенко (2007) виводить структуру професійного інтересу з п'яти компонентів: предметно-змістовий, інтелектуальний, мотиваційно-емоційний і вольовий.

М. Агапова (2008) також розширює структурну палітру професійного інтересу до п'яти компонентів: мотиваційний, змістовий, емоційно-регулятивний, практичний та результативний компоненти.

Як бачимо, у науковій літературі переважає чотирикомпонентна структура професійного інтересу де в різних варіаціях представлені емоційний, мотиваційний, інтелектуальний і вольовий компоненти. Однак, на нашу думку, ці компоненти не повною мірою відображають сутність феномену «професійний інтерес майбутнього вчителя хореографічного мистецтва до педагогічної діяльності». Ми пропонуємо дещо іншу структуру цього феномену. Так, зайвим видається мотиваційний компонент: якщо є інтерес, то немає потреби говорити про мотивацію – вона є а ргіогі. Разом з тим, на наш погляд, в зв'язку з викладеним вище, важливою складовою професійного інтересу до педагогічної діяльності є когнітивно-пізнавальний компонент. Крім того, структуру варто доповнити емоційним і поведінковим компонентами. Вольовий компонент при наявності інтересу також не суттєвий, але можливе його об'єднання з емоційним. Емоційно-вольовий компонент демонструє ставлення особистості до певної діяльності, тому він не може бути не представлений в структурі інтересу до професії. У свою чергу, ставлення особистості до певної діяльності виявляється насамперед у поведінці, вчинках і стилі взаємодії з навколишньою дійсністю.

Врахування представлених досліджень, дозволяє нам трактувати професійний інтерес майбутнього вчителя хореографічного мистецтва як активно-позитивне ставлення до педагогічної діяльності, пов'язане з бажанням нею займатися, яке виникає і формується в процесі цієї діяльності і проявляється у пізнавальній, емоційній, вольовій активності та поведінковій активності студента. Спираючись на результати проведеного аналізу, ми вважаємо правомірним виділити в структурі професійного інтересу до педагогічної діяльності майбутнього вчителя хореографії три взаємопов'язані компоненти: когнітивно-пізнавальний, емоційно-вольовий та поведінково-діяльнісний.

Когнітивно-пізнавальний компонент професійного інтересу до педагогічної діяльності майбутнього вчителя хореографії обумовлений прагненням глибше дізнатися про її зміст, значення і сенс для подальшої професійної діяльності. Він базується на знаннях, уміннях та навичках, які є фундаментом хореографічно-педагогічної підготовки. У якості першої необхідності тут виступає потреба в інформації, розвитку себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Розглядаючи структуру професійного інтересу під таким кутом зору ми підкреслюємо перевагу інтелектуального аспекту у його зв'язку з позитивним емоційним станом, оскільки виникнення професійного інтересу до педагогічної діяльності майбутнього вчителя хореографічного мистецтва починається з прояву позитивних емоцій щодо його майбутнього роботи.

Характеризуючи емоційно-вольовий компонент, ми виходили з того факту, що емоції, як фон діяльності особистості, є одним з головних факторів визначення успішності виконання професійної діяльності. Тому вважаємо, що емоційне ставлення майбутнього вчителя хореографії до педагогічної діяльності відбивається в почутті задоволеності результатами цієї діяльності, захопленості нею, позитивному ставленні до професії, впевненості в правильному її виборі, передбачає схильність до педагогічної діяльності, бажання особистісного розвитку тощо.

Продуктивним вважаємо поєднання емоційного і вольового компонентів, оскільки вольовий компонент виступає регулятором в емоційних переживаннях. З іншого боку, стійкий професійний інтерес, активізуючи всі психічні властивості особистості, допомагає долати труднощі, сприяє вихованню вольових якостей особистості, допомагає розставити ціннісні орієнтири студентів на етапі професійної підготовки. Отже, якщо в емоційному елементі емоційно-вольового компоненту закладено позитивне ставлення до педагогічної діяльності, впевненість у правильності її вибору, задоволеність вибором то вольовий елемент відіграє провідну роль у внутрішній мобілізації майбутнього вчителя хореографії. Він передбачає наполегливість, впевненість у подоланні труднощів у процесі опанування педагогічною діяльністю, а найважливіше – цілепокладання. Якщо мета ясно сформована, то особистість, яка прагне її досягнення, здатна подолати будь-які труднощі. В рамках освоєння професії вчителя хореографічного мистецтва більшої значущості набуває характер цілей, які ставлять перед собою фахівці. Щоб бажана мета була досягнута, вона повинна мати достатній рівень спонукальної сили і спрямовувати особистість до її реалізації. Таким чином, для подолання різного роду труднощів, з якими стикаються майбутні учителі хореографічного мистецтва у процесі оволодіння педагогічними знаннями та вміннями, необхідна наявність навичок вольового самоконтролю.

Поведінково-діяльнісний компонент включає як і потребу особистості в педагогічній діяльності, так і активність в оволодінні професією, що проявляється в практичній діяльності, виражається в прагненні до проби сил, перевірки здібностей, бажанні самореалізуватися в обраній професії тощо. Даний компонент є системоутворюючим в структурі професійного інтересу майбутнього вчителя хореографії.

Структура професійного інтересу майбутнього вчителя хореографії до педагогічної діяльності представлена на рисунку 1.

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Цілком очевидно, що при підготовці майбутніх учителів хореографічного мистецтва до практичної діяльності найважливішим завданням є не тільки озброєння їх фаховими знаннями, вміннями і навичками, а й формування професійного інтересу до педагогічної діяльності, оскільки у нашому розумінні висококваліфікований фахівець-хореограф мусить бути глибоко обізнаним не тільки у професійній (хореографічній) площині, а й мати певний багаж знань у галузі педагогіки.

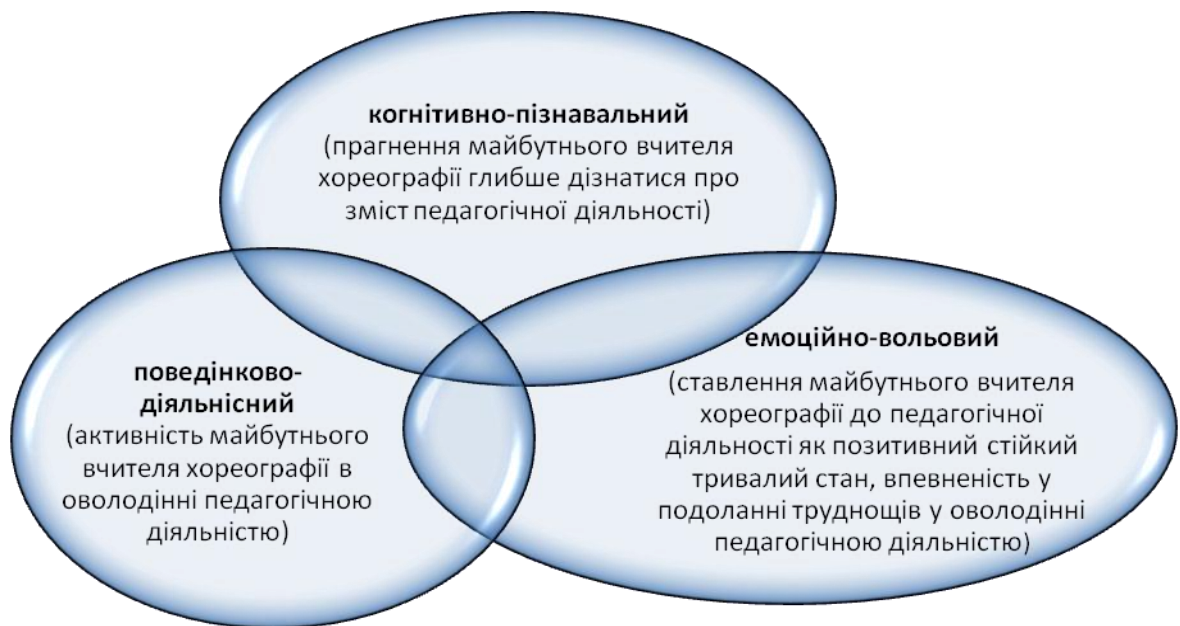


Рис. 1. Структура професійного інтересу майбутнього вчителя хореографії до педагогічної діяльності

Професійний інтерес до педагогічної діяльності – це одна зі сторін спрямованості особистості майбутнього вчителя хореографічного мистецтва, його життєва позиція, яка виступає провідним фактором у його професійному становленні і є стійкою якістю, яка визначає активність у навчанні, ініціативу в постановці пізнавальних цілей, внутрішнє спонукання до педагогічної діяльності як органічного елементу майбутньої професії.

Список використаних джерел

- Агапова, М. Б. (2008). *Формування професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир.
- Арнаутов, В. В. (1995). *Развитие интереса к профессии учителя у студентов педколледжа в условиях учебно-научно-педагогического комплекса*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Волгоград.
- Гайкова, Т. П. (2018). Формирование профессионально-педагогического интереса будущих учителей начальных классов. *Мир науки*, 6, 2. Взято с <https://elibrary.ru/item.asp?id=35215273>.
- Гришукова, О. В. (2013). Сущность и структура понятия профессиональный интерес. *Вестник Шадринского педагогического университета*, 2, 43-51.
- Йовайша, Л. А. (1971). Валидность описи профессиональных интересов учащихся *Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов* (с. 107-108). Тбилиси.
- Кацова, Л. І. (2005). *Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків.
- Мазина, О. Н. (2015). *Технология развития профессионального интереса у студентов профессиональной образовательной организации*. Инновационные педагогические технологии: материалы II Международной научной конференции (с. 164-170). Казань: Бук. Взято с <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/8044/>.
- Мордовская, А. В. (2013). *Основы профориентологии: учеб. пособ. для бакалавров*. Москва: Юрайт.
- Скляр, О. О. (2013). Компонентна структура розвитку професійного інтересу майбутнього вчителя музики. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки: матеріали III щорічної Всеукр. наук.-практ. конф.* (с. 148-152). Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ. Взято з <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1923/>.
- Солдатенко, М. М. (2007). *Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ.
- Сукоколов, С. С., Комелина, В. А. (2011). Сущность и содержание профессионального интереса будущего учителя технологии и предпринимательства. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*, 3-2, 180-184.
- Черникова, О. В. (2006). *Формирование профессионального интереса к педагогической деятельности у студентов вуза*. (Дис. канд. пед. наук). Великий Новгород.
- Штифурак, А. В. (2005). *Формування професійних інтересів студентів педагогічних училищ у процесі вивчення іноземних мов*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут вищої освіти АПН України. Київ.

References

- Aharpova, M. B. (2008). *Formuvannia profesiinykh interesiv uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of professional interests of students of vocational schools in the process of*

professional training]. (PhD diss.). Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet im. Ivana Franka. Zhytomyr [in Ukrainian].

- Arnautov, V. V. (1995). *Razvitie interesa k professii uchitelia u studentov pedkolledzha v usloviakh uchebno-nauchno-pedagogicheskogo kompleksa* [The development of interest in the profession of teacher among students of the college in the conditions of the educational-scientific-pedagogical complex]. (Extended abstract of PhD diss.). Volgograd [in Russian].
- Chernikova, O. V. (2006). *Formirovanie professionalnogo interesa k pedagogicheskoi deiatelnosti u studentov vuza* [Formation of professional interest in pedagogical activity among university students.]. (PhD diss.). Velikii Novgorod [in Russian].
- Gaikova, T. P. (2018). Formirovanie professionalno-pedagogicheskogo interesa budushchikh uchitelei nachalnykh klassov [Formation of professional and pedagogical interest of future primary school teachers.]. *Mir nauki* [World of Science], 6, 2. Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=35215273> [in Russian].
- Grishukova, O. V. (2013). Sushchnost i struktura poniatia professionalnyi interes [The essence and structure of the concept of professional interest.]. *Vestnik Shadrinskogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Shadrinsk Pedagogical University], 2, 43-51 [in Russian].
- Iovaisha, L. A. (1971). Validnost opisi professionalnykh interesov uchashchikhsia [The validity of the list of professional interests of students]. *Materialy IV Vsesoiuznogo sezda obshchestva psikhologov* [Materials of the IV All-Union Congress of the Society of Psychologists] (p. 107-108). Tbilisi [in Russian].
- Katsova, L. I. (2005). *Formuvannia profesiinoho interesu u maibutnikh uchyteliv u protsesi pedahohichnoi praktyky* [Formation of professional interest in future teachers in the process of pedagogical practice.]. (Extended abstract of PhD diss.). Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv [in Ukrainian].
- Mazina, O. N. (2015). Tekhnologiya razvitiia professionalnogo interesa u studentov professionalnoi obrazovatelnoi organizatsii [Technology for the development of professional interest in students of a professional educational organization.]. *Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii* [Innovative pedagogical technologies]: materialy II Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (p. 164-170). Kazan: Buk. Retrieved from <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/8044/> [in Russian].
- Mordovskaia, A. V. (2013). *Osnovy proforientologii* [Fundamentals of vocational guidance]: ucheb. posob. dlia bakalavrov. Moskva: Iurait [in Russian].
- Skliar, O. O. (2013). Komponentna struktura rozvytku profesiinoho interesu maibutnoho vchytelia muzyky [Component structure of professional interest development of future music teacher]. *Doslidzhennia molodykh uchenykh u konteksti rozvytku suchasnoi nauky* [Research of young scientists in the context of the development of modern science: materials III annual All-Ukrainian.]: materialy III shchorichnoi Vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 148-152). Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. Kyiv. Retrieved from <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1923/> [in Ukrainian].
- Soldatenko, M. M. (2007). *Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku samostiinoi piznavalnoi diialnosti maibutnoho vchytelia* [Theoretical and methodological foundations of the future teacher's independent cognitive activity development.]. (Extended abstract of D diss.). In-t pedahohiky i psykhohii prof. osvity APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
- Susokolov, S. S., & Komelina, V. A. (2011). Sushchnost i sodержanie professionalnogo interesa budushchogo uchitelia tekhnologii i predprinimatelstva [The essence and content of the professional interest of the future teacher of technology and entrepreneurship.]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ia. Iakovleva* [Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovleva, 3-2, 180-184], 3-2, 180-184 [in Russian].
- Shtyfurak, A. V. (2005). *Formuvannia profesiinykh interesiv studentiv pedahohichnykh uchylshch u protsesi vychennia inozemnykh mov* [Formation of professional interests of students of pedagogical schools in the process of learning foreign languages]. (Extended abstract of PhD diss.). Instytut vyshchoi osvity APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].

YAO PEISHAN

M.P.Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine

COMPONENT STRUCTURE OF PROFESSIONAL INTERESTS TO THE PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS OF HOREOGRAPHIC ARTS

The article reveals the essence and structure of the concept of "professional interest of the future teacher of choreographic art". Different points of view of scientists on the interpretation of the structure of professional interest are offered.

It is emphasized that the specificity of the activity of the teacher of choreographic art contains a wide range of factors that determine its effectiveness and effectiveness, which determine the necessity of integration of two types of training (vocational and professional and specialist). The teacher of choreographic art is not only a specialist in the field of choreography, the director of dances, the choreographer, he also acts as a teacher and mentor, which determines the peculiarities of the formation of his professionally significant qualities.

It is emphasized that in pedagogy accumulated a great experience of theoretical substantiation of professional interest. But despite a certain degree of theoretical elaboration of the problem, it should be noted that the specificity of forming the professional interest of future teachers of choreographic art is not sufficiently studied, the possibilities of pedagogical training disciplines, ways and means used for the purpose of forming interest in the professional activity of the teacher of choreographic art are not fully understood.

It is noted that in the scientific-practical research also the problem of the component structure of the professional interest of future teachers of choreographic art to pedagogical activity is insufficiently developed, which allowed to highlight it in a separate study, the coverage of which results is the purpose of our article.

The professional interest of the teacher of choreographic art, by its very nature, is also a pedagogical interest, and therefore the content is a broader concept, which includes not only interest in the profession of choreographer, but also interest in pedagogical activity. Thus, the professional interest of future teachers of choreographic art is formed on the basis of interest in the profession of a teacher, which is related to understanding the essence of the pedagogical profession, with the active participation of the individual in pedagogical activity.

The study of psychological and pedagogical literature on this problem shows that there are different views on the structure of the concept of "professional interest", which are caused by the complexity of its functional nature. The results of the analysis allowed to distinguish in the structure of professional interest in the pedagogical activity of the future teacher of choreography three interrelated components: cognitive-cognitive, emotional-volitional and behavioral-activity.

Key words: *professional interest; pedagogical activity; structure, teacher of choreography*

Стаття надійшла до редакції 27.02.2019 р.

УДК 373.2.091:005.336.2

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183294>

СВІТЛАНА ЯЦЕНКО

ORCID ID 0000-0002-9646-8841

Житомирський державний університет імені Івана Франка

УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті охарактеризовано поняття «управління», «компетентність», «компетентнісний підхід», «професійна компетентність». На основі здійсненого аналізу наукових праць щодо формування професійної компетентності у майбутніх керівників закладів освіти поглиблено знання про сутність професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти. За критеріями пріоритетної компетентності виділено два стилі управління й охарактеризовано два типи керівників: з переважною комунікативною компетентністю і з переважною предметною компетентністю.

Виокремлено головну мету управлінської діяльності керівника закладів дошкільної освіти в нових умовах розвитку освіти, яка полягає в створенні умов, що забезпечують зростання особистості керівника.

Ключові слова: управління; компетентнісний підхід; компетентність; професійна компетентність; формування професійної компетентності; управління формуванням професійної компетентності

Постановка проблеми. До актуальних викликів XXI століття з упевненістю можна віднести нові вимоги до цілей, завдань, структури та змісту дошкільної освіти України, що пояснюється глобалізаційними процесами, змінами ціннісних орієнтацій та світоглядних позицій, прагненням нашої країни інтегруватися до європейського простору. Зазначене безперечно стосується професійної, зокрема, управлінської діяльності керівників закладів дошкільної освіти, що вимагає наявності відповідної компетенції, забезпечення її подальшого розвитку й вдосконалення.

Актуальність теми дослідження обумовлена також і тим, що формування професійної компетентності керівника закладу освіти у сучасних соціально-економічних умовах визначається пріоритетним завданням Нової української школи. Системність започаткованих процесів забезпечується і формування першої ланки освіти загалом. Вимоги, які висуваються державою до керівників нової генерації, зумовлюють необхідність випереджального розвитку освітньої галузі, модернізації управління освітою, якою передбачено підвищення компетентності управлінців усіх рівнів. Сучасні вимоги до рівня професійної кваліфікації керівних кадрів, компетентності та управлінської культури окреслюються також і запитами науково-технічного, цивілізаційного прогресу. Сьогодні потребує фахівця, який може не тільки оперувати власними знаннями, а й готовий змінюватися та адаптуватися до нових

потреб ринку праці, активно діяти, швидко приймати рішення та навчатися впродовж життя, активно соціалізуючись та позитивно впливаючи на суспільні процеси, що і визначає рівень його соціальної мобільності.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практикою реалізації дошкільної освіти свідчить про недостатній рівень управлінської компетентності керівників закладів освіти. Наявна практика призначення керівників закладів та власний досвід викладання у закладах вищої освіти засвідчує, що цю посаду обіймають педагоги, переважна більшість яких практично має тільки вищу педагогічну освіту, якої недостатньо для формування належного рівня управлінської компетентності у визначеному напрямі. А практика дошкільної освіти вимагає інтенсифікації науково-методичної роботи, спрямованої на розв'язання проблеми підготовки професійно компетентних керівних кадрів закладів дошкільної, які володіють теорією і практикою педагогічного управління (Шелар).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє окреслити основні напрями наукових досліджень, в яких прямо або за принципом дотичності розглядаються окремі аспекти управління формуванням професійної компетентності. Так, структуру та змістове наповнення поняття професійної компетентності досліджували такі вчені, як О. Асмолов, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Сластьонін, В. Петрук, О. Коваленко, Є. Андрієнко, І. Назарова, С. Сисоева та ін. Питання управління формуванням професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти розглядали такі вчені, як К. Бєлая, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лященко, Л. Пісоцька та ін. Проблеми розвитку управлінських умінь керівників освітніх установ досліджували Н. Анциперова, О. Бараєва, В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Р. Кисельова, Л. Кузнецова, Н. Лященко, О. Мармаза, В. Маслов, О. Мезіна, Т. Рожнова, Л. Пермінова, Л. Поздняк, Т. Сорочан, О. Тонконога та ін.

Незважаючи на зацікавленість науковців питаннями організації дошкільної освіти, проблема управління формуванням професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти залишається недостатньо висвітленою, що вимагає її системного теоретичного розгляду.

З огляду на зазначене вище, **метою** статті є уточнення сутності поняття "професійна компетентність" та характеристика її структури у площині розгляду особливостей формування управлінської компетентності керівника закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Національній доктрині розвитку освіти, в законах України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту» наголошується, що основною її метою освіти є формування всебічно розвинутої людини як вищої цінності суспільства. Звертаємо особливу увагу на аксіологічний аспект такого тлумачення, що сутнісно впливає на формулювання провідної ролі у досягненні цієї мети, що належить закладам дошкільної освіти, подальше підвищення якості діяльності яких безпосередньо залежить від рівня їх управління (Ляшук).

Традиційне у сучасній науці тлумачення поняття «управління» в широкому розумінні включає не тільки управління людьми, але й управління фінансовими, матеріально-технічними й іншими ресурсами. Дотичне у сучасних наукових дослідженнях теорії управління освітою (В. Лазарев, Г. Єльнікова, М. Поташник, П. Худоминський та ін.) поняття «керівництво» розглядається як одна з управлінських дій (функцій), поряд із плануванням, організацією, контролем тощо. Останнім часом спостерігаються певні трансформації у трактуванні суті керівництва. Якщо раніше йшлося, насамперед, про адміністрування, командування, то в сучасній теорії і практиці цю управлінську дію розглядають як таку, що найбільш повно характеризує суто людські аспекти соціального управління, роботу управлінця з людьми, спільнотами, колективами (Денисовець).

Науковцями надаються різні формулювання поняття «управління», одне з них: «Управління – це процес цілеспрямованого впливу керуючої підсистеми або органу управління на керовану підсистему або об'єкт управління з метою забезпечення його ефективного функціонування та розвитку» (Хміль, 1995, с. 30). Зазначене, на нашу думку, може забезпечуватися і шляхом реалізації компетентнісного підходу, сутності якого присвячені праці таких зарубіжних та вітчизняних науковців, як В. Байденко, Н. Бібік, В. Болотова, Л. Ващенко, В. Введенський, М. Волошина, Н. Гришанова, О. Дахіна, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Зимньої, Е. Зеєра, В. Кальнея, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Локшина, В. Маслов, О. Новікова, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Селевко, О. Суббето, Ю. Татура, А. Хуторського, В. Шадрікова, С. Шишова.

Аналіз розуміння науковцями сутності компетентнісного підходу свідчить про різні підходи до тлумачення цього феномена. Зокрема, Г. Селевко вважає, що «...компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору» (Селевко, 2004, с. 138-143). Цієї ж думки дотримується і О. Новіков, який вважає, що цей підхід ґрунтується на концепції компетенцій як основи формування у людини здібностей вирішувати важливі практичні завдання і виховання особистості в цілому (Новіков, 2006).

Аналіз наукових джерел дозволяє розкрити значення професійних та управлінських компетентностей керівників закладів дошкільної освіти в процесі здійснення управлінської діяльності.

Так, Т. Сорочан, зазначає, що компетенцію можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знанням і ситуацією або, у більш широкому сенсі, як здатність знайти, виявити процедуру (знання, дію), що забезпечує вирішення проблеми (Сорочан, 2003).

Особливої актуальності набуває проблема компетентності керівника сучасного закладу дошкільної освіти, головною метою управлінської діяльності якого в нових умовах трансформації освіти має стати створення сприятливих соціально-психологічних умов, реалізація позитивних адміністративних дій, ефективної державної політики, що забезпечує зростання особистості керівника, появу і розвиток мотивів (соціальних, особистісних тощо) до самовизначення, самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення. Зазначене, як засвідчує практика, створює ситуацію комфорту, захищеності, що сприяє згуртованості у визначенні стратегічної мети діяльності закладів дошкільної освіти та єдності педагогічного колективу у виконанні тактичних завдань і сприймається педогогічними працівниками як цінність, що переходить у площину особистісної значущості.

За критеріями пріоритетної компетентності виділяють два стилі управління, як і два типи керівників: з переважною комунікативною компетентністю і з переважною предметною компетентністю (Денисюк), які охарактеризуємо більш детально.

Так, для керівника першого типу притаманною є орієнтація на взаємовідносини, їх стиль, характер, значущість у реалізації управлінських дій тощо. Пріоритетним для нього є вибудовування адекватної системи особистих комунікацій в організації, коли власна діяльність окреслюється в категоріях психолога, наставника, фасилітатора, арбітра для персоналу. Сильною стороною такого керівника є увага та врахування особистісних якостей та індивідуальних особливостей своїх співробітників, здатність реагувати на їхні почуття і потреби. Такий керівник упевнено виявляє себе і різних контактах, в організації командної роботи, на переговорах і нарадах. Більше того, саме спілкування і взаємодія з людьми є для нього найважливішим професійним ресурсом, що додає енергії, надає сенсу виконуваній роботі.

На противагу першому, керівник з переважною предметною компетентністю орієнтований на задачу, її чітке окреслення, визначення шляхів розв'язання тощо. Найбільш важливим для нього є вибудовування оптимальної організаційної структури, алгоритмізація і формалізація процесів усього робочого циклу. Сильною стороною такого керівника є його зорієнтованість на змістову і фінансово-матеріальну сторону справи, що в умовах ринкових відносин часто забезпечує ефективність управлінської діяльності та досягнення конкретного результату.

Таким чином, обидві ці компетентності є актуальними для керівника і забезпечують успішний менеджмент в освіті. Але якщо одна з цих компетентностей не є пріоритетною, а єдиною, то на місці іншої виникає особливо вразлива прогалина. Сучасна теорія і практика особливої уваги надає комунікативній компетентності як передумови формування особистісно спрямованого освітнього менеджменту (Денисюк).

Зрозуміло, що формування зазначених компетентностей забезпечує реалізація компетентнісного підходу до підготовки майбутніх керівників закладів освіти, зокрема і дошкільної освіти. Вважаємо, що він є ключовим методологічним інструментом, який дає змогу ефективно визначати цілі і зміст освіти, її результати тощо. Компетентнісно орієнтована освіта спрямована на підвищення якості навчання, системності професійної підготовки здобувачів вищої освіти, формування їх готовності успішно вирішувати основні завдання професійної та соціальної діяльності. Відповідно до цього необхідною є системна трансформація змісту і форм організації освітнього процесу, що має забезпечити здобувачам вищої освіти не тільки і не стільки засвоєння відповідних знань, скільки здатність їх реалізації у процесі майбутньої управлінської діяльності, що складає її предметну основу. Таким чином студент має «прожити» ситуації тут і зараз, а не готуватися до майбутньої професійної діяльності шляхом формування чергового набору умінь (Драч, 2011; Драч, 2013).

Зазначене стосується і формування професійної компетентності у підготовці керівника закладу дошкільної освіти, здатного відповідати на сучасні запити суспільства в галузі освітнього менеджменту. Л. Даниленко, Л. Карамушка вбачають у професійній компетентності керівника закладу дошкільної освіти сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та соціально-функціональних знань і умінь, відповідних особистісних якостей. Відповідно авторами визначені такі компоненти професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти: знання, необхідні для педагогічної спеціальності або посади; уміння і навички, що забезпечують успішне виконання функціонально-посадових обов'язків; професійні, ділові та особистісно-значущі якості, що сприяють всебічній реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов'язків; загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визначення духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивація професійної діяльності (Даниленко, Карамушка (Ред., 2003).

Окреслена проблема управління формуванням професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти підтверджується результатами констатувального етапу педагогічного експерименту. Провівши анкетування керівників закладів дошкільної освіти, ми мали можливість переконатися в тому, що 75% респондентів потребують знань з управлінської компетентності, що вимагає подальшої системної роботи у визначеному напрямі.

Висновок. Аналіз наукових джерел дозволив нам розкрити значення поняття компетентності, професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти. Також у процесі дослідження було доведено, що процес формування та розвитку управлінської компетентності керівника закладу дошкільної освіти набуде ефективності за умов реалізації єдиних науково-теоретичних підходів впродовж професійної підготовки у закладах вищої освіти педагогічного спрямування й професійного становлення на посаді керівника закладу дошкільної освіти.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробці відповідної технології, яка активізуватиме діяльність керівника у напрямі забезпечення самоаналізу, саморегулювання, особистісного і професійного саморозвитку та самореалізації.

Список використаних джерел

- Даниленко, Л., Карамушка, Л. (Ред.). (2003). *Освітній менеджмент*: навч. посіб. Київ: Шкільний світ.
- Денисовець, Т. М., Денисовець, І. М. *Ідеї людиноцентризму в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами*. Взято з http://www.rusnauka.com/31_NNM_2013/Pedagogica/2_147981.doc.htm.
- Денисюк, Л. І. *Людиноцентризм як основа реалізації сучасних управлінських ідей*. Взято з <http://portfolio-zolosit.ck.ua/pdf/seminars/2.pdf>.
- Драч, І. І. (2011). Компетентнісний підхід як ключовий методологічний інструмент підготовки майбутніх викладачів вищої школи. *Теорія та методика управління освітою*, 7. Взято з <http://tme.uuo.edu.ua/>.

- Драч, І. І. (2013). *Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади*: монографія. Київ: Дорадо-Друк. Взято з http://lib.iitta.gov.ua/6918/1/Upravlinna_formuvanniam_%284%29.pdf.
- Лящук, В. С. *Управління розвитком творчого потенціалу вихователів ДНЗ на засадах людиноцентричного підходу*. Взято з http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/30.pdf.
- Новиков, А. М. (2006). *Методология образования*. Москва: Эгвес.
- Селевко, Г. (2004). Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 4, 138-143.
- Сорочан, Т. М. (2003). *Професійне управління сучасною школою*: навч. посіб. Луганськ: Знання.
- Хміль, Ф. І. (1995). *Менеджмент*: підручник. Київ: Вища шк.
- Шелар, С. М. *Управлінська компетентність як чинник управлінської майстерності керівника дошкільного навчального закладу*. Взято з http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/2_2010/shelar.pdf.

References

- Danylenko, L., Karamushka, L. (Eds.). (2003). *Osvitnii menedzhment [Educational Management]*: navch. posib. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
- Denysovets, T. M., & Denysovets, I. M. *Idei liudynotsentryzmu v upravlinni zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy [Ideas of human-centrism in the management of general educational institutions]*. Retrieved from http://www.rusnauka.com/31_NNM_2013/Pedagogica/2_147981.doc.htm [in Ukrainian].
- Denysiuk, L. I. *Liudynotsentryzm yak osnova realizatsii suchasnykh upravlinskykh idei [Human-centrism as a Basis for the Implementation of Modern Management Ideas.]*. Retrieved from <http://portfolio-zolosit.ck.ua/pdf/seminars/2.pdf> [in Ukrainian].
- Drach, I. I. (2011). Kompetentisnyi pidkhd yak kliuchovyi metodolohichniy instrument pidhotovky maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly [Competency approach as a key methodological tool for the preparation of future high school teachers]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu [Theory and Methodology of Educational Management]*, 7. Retrieved from <http://tme.uomo.edu.ua/> [in Ukrainian].
- Drach, I. I. (2013). *Upravlinnia formuvanniam profesiinoi kompetentnosti mahistrantiv pedahohiky vyshchoi shkoly: teoretyko-metodychni zasady [Management of formation of professional competence of undergraduate students of higher education pedagogy: theoretical and methodological foundations]*: monohrafiia. Kyiv: Dorado-Druk. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/6918/1/Upravlinna_formuvanniam_%284%29.pdf [in Ukrainian].
- Khmil, F. I. (1995). *Menedzhment [Management]*: pidruchnyk. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
- Liashchuk, V. S. *Upravlinnia rozvytkom tvorchoho potentsialu vykhovateliv DNZ na zasadakh liudynotsentryskoho pidkhodu [Managing the development of creative potential of DNZ educators on the basis of the human-centered approach]*. Retrieved from http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/30.pdf [in Ukrainian].
- Novikov, A M. (2006). *Metodologiya obrazovaniia [Educational methodology]*. Moskva: Egves [in Russian].
- Shelar, S. M. *Upravlinska kompetentnist yak chynnyk upravlinskoj maisternosti kerivnyka doshkilnoho navchalnoho zakladu [Managerial competence as a factor of managerial skill of the head of a preschool institution]*. Retrieved from http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/2_2010/shelar.pdf [in Ukrainian].
- Selevko, G. (2004). Kompetentnosti i ikh klassifikatsiia [Competencies and their classification]. *Narodnoe obrazovanie [Public Education]*, 4, 138-143 [in Russian].
- Sorochan, T. M. (2003). *Profesiine upravlinnia suchasnoiu shkoloiu [Professional Management of the Modern School: Educ.]*: navch. posib. Luhansk: Znannia [in Ukrainian].

YATSENKO S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor. Zhytomyr State University named after Ivan Franko

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCY FORMATION OF MANAGER OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Challenges of the 21st century can be attributed to the new requirements for the goals, tasks, structure and content of Ukrainian preschool education, which is explained by globalization processes, changes in value orientations and ideological positions, aspirations of our country to integrate into the European space. Topicality of the research is conditioned due to the fact that the formation of professional competence of the head of preschool educational institution in contemporary socio-economic conditions is determined by the priority tasks of the New Ukrainian school. The system of the initiated processes is provided by the formation of the first link of education in general. The requirements, that are put forward by the state to the leaders of the new generation, predetermine the need for advance development of the educational industry, modernization of education management, which provides the increase of competence of managers of all levels. Modern requirements to the level of professional qualification of managers, competence and management culture are also outlined by the requests of scientific and technical and civilization progress.

The article charts the concept of "management", "competence", "competence approach", "professional competence". On the basis of the performed analysis of scientific works due to the formation of professional competence among future

managers of educational institutions, the knowledge about the essence of professional competence of the head of the preschool educational institution is deepened. According to the criteria of priority competence, two types of management are distinguished and two types of managers are characterized: with prevailing communicative competence and with the predominant subject competence.

The researchers focus on the following components of the professional competence of the head of preschool educational institution: the knowledge that is necessary for a pedagogical specialty or position; skills and abilities, which ensure the successful performance of functional duties; professional, business and personality-significant qualities that promote the full realization of their own forces, abilities and opportunities in the process of performing their duties; the general culture necessary for the formation of the humanistic worldview, the definition of spiritual and value orientations, the moral and ethical principles of personality; motivation of professional activity.

The main objective of the managerial activity of the head of preschool educational institutions in the new conditions for the development of education is set out, which is to create conditions that conduct the growth of the personality of the manager.

Key words: *management; competency approach; competence; professional competence; formation of professional competence; management of formation of professional competence*

Стаття надійшла до редакції 14.02.2019 р.

НАШІ АВТОРИ

Бардінова Анастасія Олексіївна, головний спеціаліст із питань забезпечення діяльності Уповноваженого у справах Європейського суду з прав людини відділу судової роботи та міжнародного співробітництва Головного територіального управління юстиції у Полтавській області

Біляковська Ольга Орестівна, кандидат педагогічних наук, доцент Львівського національного університету імені Івана Франка

Богданович Володимир Володимирович, викладач Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

Большая Оксана Вікторівна, кандидат економічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Булава Леонід Миколайович, кандидат історичних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Буркуш Наталія Сергіївна, студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Винничук Рената Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Вішнікіна Любов Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Воскобойник Валетина Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Гафіяк Алла Мирославівна, кандидат економічних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Гончарова Євгенія Євгеніївна, кандидат педагогічних наук, викладач Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава

Григоренко Григорій Валерійович, кандидат педагогічних наук, доцент ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» м.Слов'янськ

Григоренко Дарина Петрівна, асистент ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» м.Слов'янськ

Гриженко Віктор Васильович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, заступник директора з методичної роботи НМЦ ПТО у Полтавській області

Гриньов Станіслав Якович, кандидат педагогічних наук, ст. науковий співробітник

Гриньова Валентина Станіславівна, магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПНУ, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Гузій Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, професор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ

Давидова Наталія Андріївна, начальник управління освіти, культури і туризму Дергачівської районної державної адміністрації Харківської області

Даниско Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Дяченко-Богун Марина Миколаївна, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Євтушенко Едуард Олексійович, кандидат біологічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету

Жамардій Валерій Олександрович, кандидат педагогічних наук, викладач вищого державного навчального закладу «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Желєзнова Тетяна Петрівна, завідувач науково-методичної лабораторії Комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», м. Кропивницький

Зайцева Юлія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Зімакова Лілія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Ісаєнко Тетяна Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Іщенко Валентина Леонідівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Казачінер Олена Семенівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання мов і літератури КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

Калиновська Ірина Сергіївна, викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Козлов Дмитро Олександрович, кандидат педагогічних наук, доцент Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Костенко Людмила Василівна, кандидат педагогічних наук, професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Кравченко Інна Павлівна, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кравченко Любов Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кривошанка Тамара Миколаївна, старший науковий співробітник Музею-заповідника А.С.Макаренка, Полтавського обласного наукового ліцею - інтернату II-III ступенів імені А.С. Макаренка Полтавської обласної ради, с. Ковалівка

Кришталь Аліна Михайлівна, асистент ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Кропивка Ольга Григорівна, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Лі Хан, аспірант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

Марценюк Тетяна Іванівна, вчитель біології, спеціаліст вищої категорії, вчитель методист Полтавської загальноосвітньої школи I-III ступенів №10 імені В.Г. Короленка

Мащенко Ольга Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Мізіна Ольга Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Мірошниченко Віталій Григорович, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри Полтавського інституту бізнесу МНТУ

Мороз Юрій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Пічугін Сергій Федорович, доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Пивовар Ніна Михайлівна, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Пономаренко Оксана Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент Національного університету біоресурсів і природокористування України

Прилипка Вікторія Михайлівна, аспірантка Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Рибалко Ліна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Сагач Оксана Михайлівна, доцент Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського

Сліпченко Лариса Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент Української медичної стоматологічної академії

Соколов Дмитро Олександрович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Солошич Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Тараненко Ірина Вадимівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Твердохліб Андрій Іванович, здобувач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ткачук Ганна Сергіївна, кандидат технічних наук, доцент Хмельницького національного університету

Хома Ольга Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент Мукачівського державного університету

Цзі Лей, аспірант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Цибулько Ольга Сергіївна, кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії та соціології Маріупольського державного університету

Цимбал-Слатвінська Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Шумська Людмила Юрївна, професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Щербань Маргарита Михайлівна, вчитель фізики та математики, вчитель вищої категорії, вчитель методист Полтавської загальноосвітньої школи I-III ступенів №10 імені В.Г. Короленка

Яо Пейчань, аспірант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Япринець Тетяна Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач навчально-методичного відділу Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Яценко Світлана Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент Житомирського державного університету імені Івана Франка

ЗМІСТ

Бардінова А.	Кіберпростір як засіб забезпечення прав людини і реформування її самосвідомості	5
Біляковська О.	Професійна підготовка майбутніх учителів у республіці Польща: аксіологічний підхід	9
Богданович В.	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до музично-естетичного виховання учнів у 1991-2018 рр.	14
Большая О.	Особливості взаємодії системи вищої освіти та ринку праці України	18
Винничук Р. Кравченко Л.	Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці: історико-педагогічна ретроспектива	22
Вішнікіна Л. Япринець Т.	Проектування компетентнісного уроку географії	28
Воскобойник В. Іщенко В. Кришталь А.	Лінгводидактичні та методичні засади розробки електронних навчальних посібників з іноземної мови для студентів немовних ЗВО	34
Гафіяк А.	Розробка професіограми майбутнього фахівця з інформаційно-комунікаційних технологій	38
Гончарова Є. Сліпченко Л.	Дидактичний потенціал активних та інтерактивних методів навчання	41
Григоренко Г. Григоренко Д.	Формування педагогічної майстерності у студентів факультету фізичного виховання	46
Гриженко В.	Способи розвитку методичної компетентності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти	50
Гриньов С.	Технологія формування професійної культури майбутнього менеджера для Нової української школи	54
Гриньова В.	Організація освітнього середовища в педагогічному університеті для реалізації реформи «Нова українська школа»	59
Гриньова М. Жданова-Неділько О.	Підготовка керівника Нової української школи до партнерської взаємодії з суб'єктами освітнього середовища	62
Гузій Н.	Імітаційно-ситуаційне навчання у системі контекстно зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів до професійної творчості та майстерності	66
Давидова Н.	Модель управління розвитком медіакультури керівника школи в умовах методичної служби району	72
Даниско О.	Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання	77

Євтушенко Е.	Розвиток пізнавального інтересу до біології в процесі науково-дослідницької діяльності старшокласників засобами екологічної екскурсії	83
Жамардїй В.	Моделювання методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів	87
Железна Т.	Організаційно-педагогічні умови розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної освіти	93
Зімакова Л.	Професійна підготовка магістрів дошкільної освіти до використання інноваційних технологій: змістовий компонент	98
Ісаєнко Т. Мізіна О.	Удосконалення мовної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців	103
Казачінер О.	Оволодіння мовним матеріалом дітьми з синдромом Дауна	108
Калиновська І.	Характеристика діагностичних методів визначення рівня готовності майбутніх психологів до роботи у інклюзивних закладах освіти	112
Козлов Д.	Медіакомпетентність як чинник розвитку інноваційної культури керівника закладу освіти	118
Костенко Л. Шумська Л.	Підготовка майбутнього диригента-хормейстера до професійної оцінної діяльності	122
Кравченко І. Фесенко Л.	Проблема професійного вигорання педагогічного працівника	127
Кривошапка Т. Пічугін С.	Значення та актуальність музейної експозиції у контексті сучасності (на прикладі музею-заповідника А. С. Макаренка)	131
Кропивка О.	Операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи	136
Лі Хан	Методологічні підходи до формування творчої педагогічної позиції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	140
Марценюк Т. Щербань М.	Професійні компетентності вчителя природничих дисциплін у сучасній школі	146
Машенко О. Булава Л. Буркуш Н.	Формування системи геоморфологічних знань у майбутніх учителів географії та фахівців з наук про Землю	149
Мірошниченко В.	Релігійно-педагогічні ідеї виховання у працях викладачів Полтавського інституту народної освіти	154
Мороз Ю.	Аксіологічні аспекти виховання рекреаційної культури студентської молоді	157
Пивовар Н.	Діагностичні можливості професійного ідеалу в системі допрофесійної підготовки вчителя Нової української школи	161

Пономаренко О.	Процес формування професійної спрямованості у майбутніх спеціалістів	166
Прилипко В.	Європейський досвід гуманітарно-правової підготовки майбутніх інженерів	168
Рибалко Л. Дяченко-Богун М.	Інтегративна роль еколого-еволюційного підходу в природознавстві	174
Сагач О.	Професіоналізм та педагогічна майстерність як мета неперервного професійного зростання вчителя	179
Соколов Д.	Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до культурно-освітньої роботи в закладах позашкільної освіти	184
Солошич І.	Особистісно орієнтований підхід до формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів	189
Тараненко І. Зайцева Ю.	Теоретичний аналіз змісту понять «фізична культура», «спорт», «фізичне виховання»	193
Твердохліб А.	Вітчизняні освітньо-виховні традиції і педагогічний спадок видатних діячів українського православ'я XVII-XVIII ст.	197
Ткаченко А.	Професійний розвиток і саморозвиток особистості	201
Ткачук Г.	Психолого-педагогічні та технологічні передумови організації здивування у навчальному процесі	206
Тур О. Танько Н.	Ділова навчальна гра як провідний метод формування комунікативної компетентності студентів ЗВО	212
Ходацька О.	Досвід роботи «школи молодого вчителя» як форми професійного розвитку педагога	216
Хома О.	Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання державної мови в контексті концепції «Нова українська школа»	220
Цзі Лей	Структурні компоненти культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	224
Цибулько О.	Варіативність трактувань поняття «духовність» у добу Відродження та епоху Просвітництва (педагогічні роздуми)	230
Цимбал-Слатвінська С.	Типологічні ознаки інформаційно-освітнього середовища у системі професійної підготовки майбутніх логопедів	234
Яо Пейчань	Компонентна структура професійного інтересу до педагогічної діяльності майбутніх учителів хореографічного мистецтва	238
Яценко С.	Управління формуванням професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти	243

CONTENTS

Bardinova A.	Cyber space as a means of securing the rights and forming the legal awareness of the human	5
Bilyakovska O.	Professional training of future teachers in the republic of poland: axiological approach	9
Bohdanovych V.	Preparation of future teachers of primary school for musical-aesthetic education of pupils in 1991 –2018	14
Bolshaya O.	The features of interaction between higher education market and the labor market	18
Vinnichuk R.		22
Kravchenko L.	Axiological approach in domestic pedagogical science and practice: historical and pedagogical retrospective	
Vishnikina L.	Designing a geography competence lesson	28
Yaprynets T.		34
Voskoboinyk V.	Lingvo-didactic and methodological basics for developing e-learning manuals on a foreign language for students of nonlinguistic higher schools	
Ishchenko V.		
Kryshtal A.	Development of the professional programs of a future expert in information-communication technologies	38
Hafiiak A.		
Honcharova Ye.	Didactic potential of active and interactive teaching methods	41
Slipchenko L.		
Hryhorenko H.	Formation of pedagogical mastery for students of faculty of physical education	46
Hryhorenko D.		
Hryzhenko V.	Ways to develop the methodological competence of teachers of vocational (vocational) education institutions	50
Grynov S.	Technology of formation of professional culture of the future manager for the new ukrainian school	54
Grynova V.	Organization of educational environment at the pedagogical university for the implementation of the new ukrainian school reform	59
Grynova M.	Preparing the head of the new ukrainian school for partnership with the educational entities	62
Zhdanova-Nedilko O.		
Huzii N.	Imitation-situational case study within the context-oriented system of education of future teachers on professional creativity and skillfulness	66
Davydova N.	Model of management of the development of media culture of the head of the school in the methodological service of the district	72
Danysko O.	Psychological and pedagogical principles of future physical culture teachers' professional training in conditions of blended learning	77
Yevtushenko E.	Development of cognitive interest in biology in the process of scientifically- research activity of senior pupils by facilities of ecological excursion	83

Zhamardiy V.	Modeling of the methodical system of application fitness technologies in the education process of physical education of students	87
Zhelieznova T.	Pedagogical and organizational conditions of the development of health-preserving competence of the basic secondary school teacher's in the system of postgraduate education	93
Zimakova L.	Professional training of future masters of pre-school education in the use of innovative technologies: content component	98
Isaienko T. Mizina O.	Improvement of language and communicative proficiency of future specialists	103
Kazachiner O.	Peculiarities of mastering language material by children with down syndrome	108
Kalinovska I.	Diagnostic methods of determining of would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions	112
Kozlov D.	Media competence as a factor in the development of the innovative culture of the future manager of the educational institution	118
Kostenko L. Shumska L.	Future conductor – choirmaster preparation for professional and assessment activity	122
Kravchenko I. Fesenko L.	The problem of professional burning of a pedagogical worker	127
Kryvoshapka T. Pichugin S.	Value and actuality of museum expansion in the context of modern (at the example of the museum - reserve A. S. Makarenko)	131
Kropivka O.	Operative-active complex of future teachers of natural researches to the organization of safe life of senior school schools	136
Lee khan	Methodological approaches to the formation of creative pedagogical position of the future teacher fine arts	140
Martsenyuk T. Shcherban M.	Professional competences of natural science teacher disciplines in the modern school	146
Mashchenko O. Bulava L. Burchush N.	Formation of the geomorphological knowledge system in future teachers of geography and earth scientists	149
Miroshnichenko V.	Religious-pedagogical ideas of education in the works of teachers of poltava institute of public education	154
Moroz Yu.	Axiological aspects of education of recreational culture of student youth	157
Pivovar N.	Diagnostic possibilities of a professional ideal in the system of pre-professional training of a new ukrainian school teacher	161
Ponomarenko O.	The process of formation of professional orientation of future specialists	166
Prilipko V.	European experience of humanitarian and legal preparation for future engineers	168
Rybalko L.	The integrative role of the ecological-evolutionary approach in natural	174

Dyachenko-Bogun M.	science	
Sahach O.	Activity aspect as one of the determinants of continuous professional growth of a teacher	179
Sokolov D.	Cognitive component of readiness of future teachers of music art to cultural-educational work in established educational institutions	184
Soloshych I.	Person-oriented approach to forming scientific and research competence of future environmentalists	189
Taranenko I. Zaitseva Yu.	Theoretical analysis of content of notions "physical culture", "sports", "physical education"	193
Tverdokhleb A.	Domestic educational traditions and pedagogical heritage of prominent figures of Ukrainian Orthodoxy XVI-XVII centuries	197
Tkachenko A.	Sional development and self-development of personality	201
Tkachuk H.	Psychologic-pedagogical and technological conditions of organizing the astonishment in an educational process	206
Tur O. Tanko N.	Business didactic game as the main method of forming the communicative competence of higher school student	212
Khodatska O.	Experience of «beginner teacher’s school» activity as a form of professional training of a teacher	216
Khoma O.	Features of preparing a future teacher to teaching of the state language in the context of the concept «new ukrainian school»	220
Tszi Ley	Structural components of the culture of art-pedagogical communication of the future teacher of fine arts	224
Tsybulko O.	The variation of the interpretation of the spirituality concept in the period of renaissance and the enlightenment (pedagogical ideas)	230
Tsymbal-Slatvinska S.	Typological features of an informational and educational environment in a professional training system of intending speech therapists	234
Yao Peishan	Component structure of professional interests to the pedagogical activities of future teachers of horeographic arts	238
Yatsenko S.	Management of professional competency formation of manager of preschool educatuional institution	243

Наукове видання

ВИТОКИ
педагогічної майстерності

Збірник наукових праць

Випуск 23

Редактор *О. Г. Жданова-Неділько*
Художньо-технічний редактор *А. І. Тимощук*
Комп'ютерна верстка *А. І. Тимощук*

Підписано до друку 05.08.2019 р. Формат 70x100/16.

Гарнітура Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум-друк. арк. 29,57. Обл.-вид. арк. 30,75.

Наклад 100 прим. **Зам. № 1718.**

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.