

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 24

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 2616-6623

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. 6 dated 26.12, 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

Dovga Tetiana, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Central Ukrainian V. Vynnychenko State Pedagogical University, Kropyvnytskyi

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

Zhamardiy Valery, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the UMSA

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 Yuri, 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, 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

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

The Sources of Pedagogical Skills: The journal / Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. – Poltava, 2019. Issue 24. – 258 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

ISSN 2616-6623

UDC 37.091.12:005.336.5

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 № 6 від 26.12. 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

Довга Тетяна Яківна, кандидат педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного національного педагогічного університету імені В. Вінниченка, м. Кропивницький

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

Жамардій Валерій Олександрович, кандидат педагогічних наук, доцент Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава

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

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

Витоки педагогічної майстерності: журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2019. Випуск 24.– 258 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 – **ORCID автора**;
 - 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 378:331.5](477)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194586>

ОКСАНА БОЛЬШАЯ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ФУНКЦІОНУВАННЯ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ТА РИНКУ ПРАЦІ УКРАЇНИ

Розглянуто особливості функціонування вітчизняного ринку освітніх послуг та ринку праці. На цій основі проводиться аналіз основних тенденцій їхнього розвитку та взаємодії між ними. Досліджено особливості сучасного реформування освіти України, механізми працевлаштування випускників. Визначено шляхи їхньої гармонізації для покращення економічного становища держави.

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 розвиток економіки України перебуває у стадії становлення та реформування. Ринкові трансформації, які відбуваються в державі, охоплюють усі сфери життя суспільства, змінюючи при цьому структуру попиту на працю та переорієнтацію економічних запитів господарюючих суб'єктів. Відзначається прагнення створити освітні організації якісно нового типу, які зорієнтовані на глобальний ринок освіти та впровадження технологічних інновацій, побудова начального процесу на принципах синергії, поєднання науково-дослідної та навчальної діяльності задля отримання нової, якісної освіти, яка б готувала конкурентоспроможних фахівців на ринку праці, відповідно до нових тенденцій та вимог сьогодення. Існує необхідність створення належного рівня та умов для визначення та вирішення проблем професійної підготовки у державі в цілому, зокрема в контексті співпраці ринку освітніх послуг та ринку праці. Соціальне партнерство між сферою освіти і ринком праці є головним пріоритетом державної політики України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури, яка присвячена цій проблемі, показує, що 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 наукових праць дозволяє зробити акцент на тому, що стимулювання розвитку та формування ринкової культури у сфері освіти позитивно впливає на формування збалансованого ринку праці України.

Разом із тим, актуальною залишається проблема дослідження особливостей функціонування ринків освітніх послуг та праці, виокремлення процесів, які допоможуть у гармонізації між освітою та ринком праці. Саме її вирішення й стосується **мета** пропонованої статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ринок праці являє собою систему соціально-економічних відносин з купівлі та продажу такого специфічного товару, як праця, що проявляються у сферах формування попиту і пропозиції та працевлаштування. У сучасній економічній теорії головною функцією ринку праці визначено узгодження умов праці та її оплати між учасниками, тобто роботодавцями та найманими працівниками. Однак не слід зводити функції ринку праці лише до процесу укладення угоди, він включає в себе всі види відносин і після моменту працевлаштування робітника. Побудова інноваційної економіки вимагає збільшення кількості освічених працівників якісно нового типу, таких, що володіють інноваційним типом мислення, фундаментальними знаннями, здатні ефективно використовувати нові інформаційні технології та розробки. Отже, потреба в інноваційному розвитку національної економіки вимагає розробки нової концепції виховання та підготовки кадрів і вирішення існуючих суперечностей на ринках освітніх послуг та праці.

Найважливіша сфера соціально-економічного життя суспільства – це ринок праці, адже збалансованість попиту і пропозиції робочої сили, зменшення безробіття частково знімають соціальну напруженість у країні, забезпечують стаке економічне зростання та потребують здійснення заходів, серед яких провідну роль відіграє взаємодія освіти і ринку праці. Конкурентоспроможність будь-якої економіки визначається як 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.

Сучасний стан українського ринку праці характеризується наявністю певних проблем. Через низьку мотивацію до трудової діяльності, недостатню конкурентоспроможність на ринку праці, відсутність відповідних професійних навичок протягом усього періоду ринкових трансформацій спостерігається масштабне безробіття серед молоді, особливо серед випускників навчальних закладів. Внаслідок безробіття відбувається знецінення, недовикористання людського потенціалу суспільства, погіршується якість життя безробітних та членів їхніх родин, збільшуються витрати суспільства й індивіда на відновлення чи зміну професійного статусу й рівня продуктивності праці (Панасієнко, 2011).

Результати дослідження національного ринку праці свідчать про наявність чинників, які негативно позначаються на стані його розвитку. Зокрема, це: неефективна структура зайнятості, наявність значної частки неефективних

робочих місць (вартість створення нового робочого місця перевищує виплати й податкові пільги); поширення нестандартних форм зайнятості, в тому числі – неформальної (зберігається частка неформальної зайнятості в будівництві, сільському господарстві, ремонті автомобілів, діяльності готелів і ресторанів тощо); неузгодженість попиту та пропозиції робочої сили (збільшення кількості претендентів на одну вакантну посаду за одними видами професій і нестачі кваліфікованих робітників – за іншими); низький рівень мотивації працівників і їхніх роботодавців до підвищення кваліфікації (обмежені можливості професійного навчання працівників за рахунок фінансових ресурсів підприємств) та ін. (Радкевич (Ред.), 2014).

Дисбаланс між попитом на робочу силу та її пропозицією збільшився також за всіма групами професій (див. табл. 1). Найбільш конкурентними залишаються професії кваліфікованих працівників сільського господарства (99 та 14 працівники на одне місце відповідно).

Таблиця 1

Динаміка попиту та пропозиції робочої сили на ринку праці за професійними групами

Професійні групи	Кількість зареєстрованих безробітних, тис. осіб			Потреба роботодавців у працівниках, тис. осіб			Навантаження на одне робоче місце, осіб		
	Роки								
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Законодавці, вищі державні службовці, керівники	64,6	55,02	47,3	3,0	4,2	4,4	21	13	10
Професіонали	35,6	29,7	29,2	5,0	26,4	7,5	7	4	4
Фахівці	40,0	32,9	31,3	4,5	5,7	7,4	9	5	4
Технічні службовці	23,2	18,8	18,3	1,9	2,8	3,5	12	6	6
Працівники сфери торгівлі та послуг	58,9	54,2	49,3	6,4	9,2	11,0	37	4	4
Кваліфіковані робітники сільського господарства	69,5	16,7	15,3	1,0	1,25	1,5	99	20	14
Кваліфіковані робітники з інструментом	37,15	31,1	27,9	8,9	13,5	18,8	17	2	1
Робітники з обслуговування устаткування	65,3	60,2	59,5	8,9	13,6	17,5	32	4	4
Найпростіші професії	54,8	49,9	46,5	6,0	8,9	11,1	39	5	4
Разом	449,05	348,5	324,6	45,6	72,0	82,7	276	67	54

Джерело: Електронний ресурс державного комітету статистики України // Режим доступу: <http://www.stat.gov.ua>

На сьогодні в усіх галузях економічної діяльності мають бути залучені більш кваліфіковані працівники. Тому конкурс на вакансії професіоналів у 2018 році становив близько 6 осіб, тоді як по робітниках з обслуговування, експлуатації та контролю за роботою технологічного устаткування, складання устаткування та машин – майже 23 особи, найпростіших професій – майже 39 осіб.

Також, за останні два десятиліття, значно підвищились вимоги до якості робочої сили, але не було створено ефективної системи підготовки та перепідготовки висококваліфікованих працівників. Однією з головних причин такого становища більшість спеціалістів вважають нераціональність інвестицій – як у основний капітал, так і у створення принципово нових науковомістких технологій.

Актуальною є й проблема невідповідності робочої сили вимогам нового етапу розвитку, якому притаманні поширення нових технологій, що застосовуються у всіх галузях виробничої діяльності. На сьогодні на підприємствах використовують ту робочу силу, що була підготовлена в умовах попередньої системи виробничих відносин, значна частина якої – особи передпенсійного віку. Такий рівень кваліфікації робочої сили не відповідає вимогам сучасного етапу розвитку. До того ж, кожен працюючий проходить перепідготовку один раз на 12 років, тоді як західноєвропейський стандарт – один раз на три роки. Рівень зайнятості економічно активного населення працездатного віку в 2018 році становив 66,1 %, 2017 року – 64,5 %, 2016 року – 64,2 %. Рівень безробіття економічно активного населення працездатного віку в 2018 році становив 9,1 %, 2017 року – 9,9 %, 2016 року – 9,7 %.

В умовах орієнтації економіки на інноваційний розвиток фахівці, які здобули освіту в галузі математичних та технічних наук, мають користуватися значним рівнем попиту на ринку праці, але працюють за фахом лише 70 % тих, хто отримав освіту в цьому напрямку, 46 % тих, хто має біологічну, агрономічну та медичну освіту, 76 % – освіту в галузі прикладних наук і техніки. Все це спричиняє міграцію працездатного населення та так званий «відплив умів», що негативно позначається на загальному стані сучасної економіки України.

За весь період незалежності Україна вже безповоротно втратила тисячі кваліфікованих кадрів. Міграційні настрої й нині дуже сильні серед найбільш освіченої частини молоді, включаючи тих, хто отримав освіту в університетах США, Європи та інших країн. Можливості самореалізації для них всередині країни обмежені. Нераціональна політика використання людських ресурсів, недосконалість ринку і високий рівень корупції в суспільстві обмежують можливості талановитої молоді. Так, у порівнянні, за 2016 рік емігрувало з країни 246,2 тис. українців, у 2018 році – 610 тис. українців. Міграція в Україні є циркулярною. Не можна сказати, що ці люди лишають нашу країну назавжди. Вони часто їдуть за кордон працювати, повертаються назад, через деякий час знову

їдуть. Дослідники проблеми говорять, що до 4 мільйонів українців є трудовими мігрантами. За деякими підрахунками, одночасно за кордоном перебувають близько 2,5-3 мільйонів українців (Тимошенко, 2019).

Ринок освітніх послуг виявився не готовий оперативно реагувати на зміни попиту в результаті структурних зрушень в економіці, що гальмує розв'язання проблем дефіциту кваліфікованих робочих кадрів і залишає суттєву диспропорцію між попитом і пропозицією на ринку праці.

Необхідно забезпечити розвиток професійної освіти, оскільки на сучасному етапі зростає потреба національного господарства у висококваліфікованих працівниках реального сектору економіки. Слід суттєво підвищити якість професійної підготовки на всіх рівнях освіти шляхом спрямованості її на міжнародні стандарти, орієнтації освітніх установ на потреби регіонального, локального і місцевого ринків праці. Існує необхідність якісної зміни системи співпраці територіальних і державних установ щодо питань функціонування і розвитку професійного навчання. Динамічній моделі соціально-економічного розвитку країни повинна відповідати адаптивна система освіти, яка здатна швидко реагувати на зміну вимог ринку праці, зміну темпів економічного зростання, готувати і відтворювати фахівців, що здатні працювати в конкурентному середовищі.

Інструментарій механізму подолання цих професійних диспропорцій включає проведення адміністративно-організаційних заходів, спрямованих на здійснення структурних зрушень у сфері професійної освіти, впровадження змін в організаційно-фінансовому механізмі регулювання розвитку освітнього комплексу, а також розширення освітніх послуг, що надаються недержавними освітніми закладами.

Чим краще буде реалізована державна політика зайнятості населення, тим точніше буде витриманий принцип узгодженості політики у сфері зайнятості до державної політики соціального та економічного розвитку країни. Це означає, що при розробці проектів короткострокових і середньострокових прогнозів соціально-економічного розвитку країни галузеві міністерства повинні відзначати, при якому рівні зайнятості будуть забезпечені основні показники розвитку. У проектах державної програми соціально-економічного розвитку необхідно виокремити спеціальний розділ зі створення нових робочих місць та забезпечення ефективного використання трудового потенціалу.

Ринок освіти і ринок праці мають виступати як елементи певного інтегрованого ринку, скажімо, «ринку освіти і праці», однак, на сьогодні існують окремо Міністерство соціальної політики України та Міністерство освіти і науки України, де діють свої особливі механізми та закономірності функціонування цих соціальних сфер.

Матеріальні вкладення в людські ресурси і кадрову роботу стають довгостроковим фактором конкурентоспроможності і виживання суб'єктів господарювання в умовах ринкової економіки. У міру розширення і поглиблення, особливо в останні два десятиліття, науково-технологічної революції, освоєння високоскладних технологій і масовою комп'ютеризацією, в економіці країни має зростати потреба у значній кількості висококваліфікованих працівників.

Стратегія управління кадрами повинна передбачати і закріплювати: забезпечення виробництва робочою силою високого рівня завдяки механізмам планування, відбору, найму та вивільнення; безперервне підвищення кваліфікації працівників, перепідготовку, профорієнтацію; організацію просування та ефективної ротації кадрів; формування команд, підприємницьких груп і колективів; удосконалення організації стимулювання праці; диференційований підхід до кожного працівника через застосування дійових систем винагородження, заохочення, стимулювання виконавчої, творчої та організаційної діяльності.

Відповідно до наявних світових тенденцій позитивного досвіду підприємств у країнах із ринковою економікою ефективними елементами кадрової стратегії слід вважати такі: переорієнтацію кадрової політики підприємств різних форм власності на підвищення кваліфікації своїх працівників через механізми навчання і динамічні організаційні перестановки, на протидію пошуку нових висококваліфікованих кадрів поза межами організації або виробництва, що не дає позитивних результатів; відмову від масового використання вузькоспеціалізованих низькооплачуваних працівників і надання пріоритету високооплачуваним кваліфікованим робітникам широкого профілю; використання системи безперервного навчання та підвищення кваліфікації кадрів безпосередньо на підприємствах, підхід до навчання як до інтегрованого складника сучасного виробничого процесу; співробітництво підприємств із консультаційними та навчальними центрами щодо підготовки фахівців, навчання новим професіям, розроблення техніко-технологічних та організаційних нововведень.

Дослідження підтверджує відсутність узгодженості між напрямками та обсягами підготовки фахівців, методикою надання інформації щодо стану ринку освітніх послуг та реальними потребами ринку праці. Відсутність своєчасного моніторингу потреби підприємств у фахівцях та орієнтація більшості вищих навчальних закладів на платоспроможний попит населення призводить до дисбалансу на ринку праці. Важливим складником у подоланні цього явища є державне замовлення на підготовку кадрів, яке буде відповідати сучасному стану та перспективам розвитку ринку праці.

Для реалізації досягнення балансу між ринком праці та ринком освітніх послуг важливим є формування єдиного механізму забезпечення співпраці між ними на засадах соціального партнерства за активного сприяння держави, що закріплено на законодавчому рівні, входить до обов'язків окремих інституцій, має належне фінансування з різних джерел та несе відповідальність за формування інтегрованих відносин.

На сучасному етапі діяльність вищих закладів освіти, в контексті вимог ринку праці, можна охарактеризувати таким чином: заклади вищої освіти у визначенні обсягів і напрямів підготовки кадрів здійснюють орієнтацію на попит зі сторони населення та на наявні ресурсні можливості вищих закладів освіти, а не на потреби ринку праці; існує проблема у відставанні матеріального та технічного забезпечення навчальних закладів від науково-технічного прогресу, відсутності у більшості з них сучасних лабораторій, оснащених новітнім обладнанням; недостатня взаємодія більшості вищих закладів освіти з роботодавцями, державними центрами та приватними агентствами зайнятості з питань вивчення попиту на певні спеціальності фахівців та вимоги до них, що обумовлює слабку

орієнтованість на потреби ринку праці в певній галузі, ігнорування сучасних вимог роботодавців щодо якісних характеристик фахівців та рівня їхніх компетенцій.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. І ринок праці, і ринок освітніх послуг, не дивлячись на свою ринкову сутність, є керованим з боку держави, яка є також регулятором їхнього функціонування. Налагодження ефективного соціально-економічного механізму взаємодії ринків праці та освітніх послуг є важливим чинником економічного зростання держави, яке, у свою чергу, створює матеріальні умови для людського розвитку, в тому числі для підвищення і поширення освіченості.

У системі соціального партнерства держава повинна виконувати низку функцій, зокрема виступати в ролі власника, роботодавця, посередника, координатора та законодавця. Основним завданням держави є створення ефективного механізму соціального партнерства за участю підприємців та працівників, який би забезпечував збалансоване врахування інтересів та задоволення потреб учасників. Забезпечення партнерських відносин між державою, найманими працівниками та роботодавцями дозволить зменшити навантаження на державні органи соціального захисту населення та покращити соціально-економічну ситуації в країні.

Список використаних джерел

- Гесць, В. М. (2003). *Економіка України: стратегія і політика довгострокового розвитку*. Київ: Ін-т економічного прогнозування Фенікс.
- Мудра, О. В. (2013). *Особливості взаємодії ринків освітніх послуг та праці*. Взято з <http://www.http://www.ca.donntu.edu.ua/bitstream>.
- Новікова, О. Ф. (2005). *Напрями вдосконалення державного та регіонального управління щодо збереження та розвитку трудового потенціалу України*. Київ.
- Панасієнко, Н. П. (2011). *Ринок праці в Україні: стан, тенденції та проблеми розвитку*. Взято з http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/ekon/2011_6_1/118-122.pdf.
- Радкевич, В. О., Аніщенко, В. М., Кулалаєва, Н. В., Лук'яненко, Г. І., Михайличенко, А. М., & Скульська, В. Є. (2014). *Професійне навчання кваліфікованих робітників в умовах високотехнологічного виробництва: теорія і практика*. Київ: ТОВ НВП Поліграфсервіс.
- Тимошенко, Д. (2019). *Міграція в Україні наскільки проблема масштабна?* Взято з <https://www.radiosvoboda.org>.

References

- Heiets, V. M. (2003). *Ekonomika Ukrainy: stratehiia i polityka dovhstrokovoho rozvytku [Ukrainian economy: long-term development strategy and policy]*. Kyiv: In-t ekonomichnoho prohnozuvannia Feniks [in Ukrainian].
- Mudra, O. V. (2013). *Osoblyvosti vzaïemodii ryнкiv osvïtنيkh posluh ta pratsi [Features of interaction between the educational services and labor markets]*. Retrieved from <http://www.http://www.ca.donntu.edu.ua/bitstream> [in Ukrainian].
- Novikova, O. F. (2005). *Napriamy vdoskonalennia derzhavnoho ta rehionalnoho upravlinnia shchodo zberezhennia ta rozvytku trudovoho potentsialu Ukrainy [Areas of improvement of the state and regional management on preservation and development of labor potential of Ukraine]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Panasiienko, N. P. (2011). *Rynok pratsi v Ukraini: stan, tendentsii ta problemy rozvytku [Labor market in Ukraine: state, trends and problems of development]*. Retrieved from http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/ekon/2011_6_1/118-122.pdf [in Ukrainian].
- Radkevych, V. O., Anishchenko, V. M., Kulalaieva, N. V., Luk'ianenko, H. I., Mykhailychenko, A. M., & Skulska, V. Ye. (2014). *Profesiïne navchannia kvalifikovanykh robotnykiv v umovakh vysokotekhnolohichnoho vyrobnytstva: teoriia i praktyka [Professional training of skilled workers in the conditions of high-tech production: theory and practice]*. Kyiv: TOV NVP Polihrafservis [in Ukrainian].
- Tymoshchenko, D. (2019). *Mihratsiia v Ukraini naskilky problema masshtabna? [How big is migration in Ukraine?]*. Retrieved from <https://www.radiosvoboda.org> [in Ukrainian].

BOLSHAYA O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

THE PECULIARITIES OF EDUCATION MARKET AND THE LABOR MARKET OF UKRAINE

The article deals with the peculiarities of education market and the labor market. This analysis is based on the basic tendencies of their development and interaction between them. The features of modern education reform of Ukraine, mechanisms employment of graduates. It identified possible ways of their harmonization to improve of the economic situation of the county.

It is argued that both the labor market and the education market, despite their market nature, are governed by the state, which is also the regulator of their functioning. The establishment of an effective socio-economic mechanism for the interaction of labor markets and educational services is an important factor in the economic growth of the state, which in turn creates material conditions for human development, including for raising and expanding education.

In the social partnership system, the state must perform a number of functions, including acting as an owner, employer, mediator, coordinator and legislator. The main task of the state is to create an effective social partnership mechanism with the participation of entrepreneurs and workers, which would ensure a balanced consideration of interests and meeting the needs of participants. Ensuring partnerships between the state, employees and employers will reduce the burden on state bodies of social protection of the population and improve the socio-economic situation in the country.

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

Стаття надійшла до редакції 10.09.2019 р.

УДК 37:001.895:331.101.1
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194589>

ТЕТЯНА БОРИСОВА

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6013-4364](https://ORCID.ORG/0000-0002-6013-4364)

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ЕРГОДИЗАЙНУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Представлено результати дослідження, спрямованого на обґрунтування змісту технологій ергодизайну та значення інноваційних методологічних підходів (транспарентного, партисипативного та диверсифікаційного) до впровадження технологій ергодизайну в освітньому середовищі.

Ключові слова: ергодизайн; освітнє середовище; технології ергодизайну; ергодизайн освітнього середовища; інноваційні методологічні підходи до реалізації технологій ергодизайну в закладах освіти: транспарентний, партисипативний, диверсифікаційний

Постановка проблеми. Україна сьогодні стоїть на шляху реформування освітньої галузі згідно з вимогами, які диктує сучасний стан розвитку суспільства, економіки та науки. Освітня реформа вже активно діє на рівні початкової освіти, відбувається модернізація закладів середньої освіти, наразі пролонгується питання оновлення професійно-технічної освіти та створення інноваційно-варіативних закладів різного типу. Означені стратегічні завдання орієнтують на радикальну перебудову змісту освітніх технологій, оновлення організаційних форм та засобів навчання на принципах демократизації, децентрації та гуманізації. Відтак, підвищення якості освітніх послуг та створення умов для забезпечення особистісно орієнтованого підходу до організації навчання, що відповідає світовим тенденціям розвитку освіти, пов'язуємо не лише з інноваційними педагогічними технологіями, а й з комплексом технологій ергодизайну. Питання наукового обґрунтування теорії ергодизайну в освітньому середовищі та апробації технологій ергодизайну в закладах освіти різних типів набуває особливої соціально-педагогічної значущості. Адже ергодизайн спрямований на проектування комфортного гармонійного освітнього середовища.

Матеріально-технічний благоустрій завжди був вирішальним соціальним орієнтиром розвитку суспільства, нарівні з яким стоять художньо-естетичні, проектно-технологічні та ергономічні аспекти проектування предметного середовища. На розвиток суспільства значний вплив мають освітні процеси, адже підготовка молоді до продуктивної професійної діяльності у різних сферах життєдіяльності соціуму – це важливе завдання освітньої галузі. Основним рушієм освітніх процесів є педагог. Від рівня його фахової компетентності, педагогічної майстерності, володіння педагогічними інноваціями залежить якість навчання молодого покоління. З іншого боку, для успішного функціонування освітньої галузі необхідне комфортне навчальне середовище.

Аналіз останніх досліджень. На важливість організації безпечних та комфортних умов навчання учнів акцентовано увагу в наукових працях А. Воловиченко, І. Зельдіса, І. Коржева, Л. Любомирського, Г. Сальникової, В. Степенко. Гармонійно облаштоване навчально-виробничє середовище з дотриманням вимог ергодизайну створює естетично комфортні умови, забезпечує приємний емоційний настрій для здійснення успішної навчально-трудової діяльності. В цьому напрямі проведено ряд досліджень вітчизняними та іноземними науковцями С. Апостолюком, Я. Бойко, О. Бойчуком, В. Голобородько, М. Громовим, В. Даніляком, В. Джигиреєм, М. Іллюхінім, В. Кулайкінім, А. Рубцовим, Г. Саноямом, В. Свірко, І. Соколовським та іншими й доведено, що естетичні умови праці сприяють якісному виконанню трудових операцій та підвищують продуктивність праці.

Популяризації знань з основ ергономіки та дизайну приносять наукові дослідження, проведені А. Ашеровим, А. Воловиченком, В. Вовкотрубом, О. Гервас, Є. Зімницею, Н. Карапузовою, М. Пагутою, В. Помогайбо, В. Сабадаш, Г. Сажко, С. Скиданом.

Ми зосередили наше дослідження на проблемі організації навчального середовища в закладах освіти різних типів, оскільки вважаємо за доцільне визначити комплекс рекомендацій та вимог до організації гармонійного комфортного навчального середовища, як необхідної умови успішного функціонування освітніх закладів. На вирішення питання створення гармонійного, художньо-естетичного середовища спрямовано дослідження в галузі дизайну, а питання комфорту та безпеки покликана вирішувати ергономічна наука. Об'єднання цих наукових напрямів стало вимогою часу і вже майже три десятки років активно розвивається новий напрямок наукових досліджень – ергодизайн.

Обґрунтуванню взаємодії дизайну та ергономіки присвячені праці вітчизняних науковців О. Бойчука, А. Бутова, В. Голобородька, В. Свірка, А. Рубцова та численні дослідження, проведені Українським науково-дослідним інститутом дизайну і ергономіки. Діяльність людини змінює оточуюче середовище як штучне, так і природне. При цьому, штучне середовище – це результат діяльності людини, а природне середовище існує незалежно від людини, однак діяльність людини впливає на зміни в обох напрямках.

В теорії і практиці ергодизайну середовище розглядається як складне утворення, що включає різні компоненти, а саме: предметний, природний, інформаційний, організаційний, енергетичний тощо. Разом з людиною, її предметним оточенням та засобами діяльності вони утворюють систему «людина – середовище її життєдіяльності», в якій реалізується процес життєдіяльності людини у взаємодії з предметним оточенням, природними процесами і технологічними чинниками. Фактично йдеться про створення нової ідеології проектування технічно складного оточення людини, яка б виключала інформаційні непорозуміння в принципах використання об'єктів цього оточення. Ергодизайн, таким чином, може бути використаний як методологічна основа практично в усіх видах проектної діяльності, що пов'язані із створенням штучного середовища людини (Голобородько, 2013, с. 24).

Ергодизайн освітнього середовища виступає окремим напрямом дослідження та потребує визначення науково-методологічних підходів до вирішення існуючих проблем зі забезпечення комфортних умов здійснення педагогічної діяльності вчителя (викладача) та навчальної діяльності учнів (студентів). Дотримання дизайн-ергономічних вимог сприяє створенню комфортного освітнього середовища для реалізації навчально-виховного впливу, навчально-дослідної діяльності, навчально-виробничих процесів тощо.

Метою нашого дослідження є обґрунтування інноваційних методологічних підходів до реалізації технологій ергодизайну в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище – це складне комплексне утворення, в якому поєднуються різні показники: предметно-просторові, що забезпечують матеріально-технічне оснащення навчальних приміщень; фізіологічні, що характеризують антропометричні, фізіологічні, біомеханічні особливості суб'єктів навчального процесу; когнітивні, що визначають інтелектуальний рівень здійснення освітньої діяльності; соціальні, що регламентують взаємодію та спілкування між учасниками освітніх процесів; інформаційно-технологічні, що забезпечують процеси передачі та сприйняття інформації із застосуванням технічних засобів.

Аналізуючи показники освітнього середовища нами було виділено комплекс технологій ергодизайну, що забезпечують створення комфортних умов навчання та викладання з врахуванням різних підходів. Серед технологій ергодизайну виділяємо наступні:

- технологію ергодизайну навчального середовища, що забезпечує дотримання вимог ергономіки та основ дизайну при формуванні інтер'єру навчальних аудиторій, екстер'єру навчальних споруд та приміщень, а також дозволяє проектувати зручний та стильний одягу для суб'єктів, задіяних в освітньому процесі; дана технологія також сприяє правильному підбору навчальних меблів, обладнання, інструментів та пристроїв, визначає раціональне їх розташування в навчальному середовищі, зручному для користування, а також дозволяє вирішувати інші аспекти предметного навчального середовища;

- технологію ергодизайну фізичних процесів в освітньому середовищі, що сприяє розв'язанню різних освітніх задач враховуючи анатомічні, антропометричні, фізіологічні, біомеханічні характеристики людини;

- технологію ергодизайну когнітивної сфери, що розкриває особливості навчальної діяльності та педагогічної дії з врахуванням психологічних та розумових характеристик учасників освітніх процесів;

- технологію ергодизайну освітніх комунікацій, що розглядає питання організації комфортної навчальної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, сприяє підбору дієвих й зручних педагогічних технологій, успішній організації комунікативних процесів в навчальному колективі, а також раціональній взаємодії між людиною та іншими елементами соціо-технічної системи;

- технологію ергодизайну інформаційного освітнього середовища, що забезпечує якісні умови художньо-технічного оформлення та відображення інформації, з врахуванням психологічних моментів сприйняття інформації, функціональних особливостей відображення інформації, естетики візуального відображення інформації та багатьох інших факторів.

Комплексна реалізація технологій ергодизайну сприяє удосконаленню навчального середовища й освітніх процесів в цілому. Уміння використовувати технології ергодизайну пов'язуємо з інноватикою процесу професійної підготовки майбутніх педагогів та підвищенням вимог до професійних якостей майбутніх фахівців.

Технології ергодизайну можна віднести до одного з напрямів педагогічної інноватики. За визначенням Л. Козак, педагогічна інноватика є міждисциплінарною галуззю професійної педагогіки, що уможливує діалог, взаємодію та взаємозбагачення різних методологій у дослідженні інновацій в освіті. Вона розкриває глибинні процеси створення, оволодіння і застосування нових освітніх концепцій, теорій, систем, технологій, яким властиві особливості, пов'язані з діями суб'єктів педагогічної взаємодії. У сучасний період розвитку педагогічної інноватики особливого значення набувають проблеми формування здатності освітян до саморозвитку й інновацій у різних видах професійної діяльності. Особливої уваги потребують нові умови освіти майбутніх викладачів, їх вплив на розвиток у них інноваційних якостей, професійного самоздійснення, отриманих компетенцій (Козак, 2016, с. 32).

О. Дубасенюк зазначає, що «інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інноватика характеризується інтегральними якими: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище» (Дубасенюк, 2014, с. 14).

У нових умовах розвитку інноваційного освітнього простору виникає об'єктивна потреба у формуванні професійних педагогічних кадрів, здатних до свідомого і патріотичного виховання молоді, налаштованих на творчу,

креативну діяльність, професійно мобільних і готових до змін у нових життєвих реаліях та реформування освітніх процесів.

Для нашого дослідження вважаємо необхідним проаналізувати систему методологічних підходів, які ми позиціонуємо як інноваційні у сфері удосконалення освітніх процесів засобами технологій ергодизайну, а саме: транспарентний підхід (передбачає прозорість, гласність, доступність та відкритість усіх освітніх процесів), партисипативний підхід (відображає активну позицію всіх учасників освітнього процесу з метою досягнення консенсусу), диверсифікаційний підхід (розкриває різноманітні напрями впливу технологій ергодизайну на організацію та провадження освітніх процесів).

Реформування освітніх процесів відбувається з врахуванням тенденцій модернізації освіти на європейському рівні. Одним з першочергових засобів оновлення вітчизняних освітніх процесів є транспарентність, як прозорість, відкритість, доступність освіти. Особливого поширення нині набуває процес транспарентності вищої освіти, однак актуальними є питання транспарентності на всіх освітніх рівнях.

Поняття «транспарентність» є запозиченим з іноземних наукових джерел і походить від англійського слова «transparent», що перекладається як явний, очевидний, прозорий. Явище транспарентності освітніх процесів досліджено у наукових працях таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як Т. Кагановська, П. Кухарчук, І. Мігус, Л. Наливайко, М. Романов, С. Свіжєвська, Н. Титова та інші. Науковці зазначають, що реалізація принципів відкритості й прозорості сприяє забезпеченню достовірності, оперативності та повноти інформації у різних сферах управління, дозволяє суттєво підвищити ефективність підконтрольних процесів за рахунок залучення громадськості до опрацювання та прийняття відповідальних рішень щодо діяльності певної структури.

Транспарентний підхід до реалізації технологій ергодизайну в закладах освіти ми потрактуємо як інформаційний процес із сукупністю відносин, що виникають навколо доступу, передавання та поширення інформації щодо забезпечення належних вимог ергодизайну в навчальному середовищі. На думку Н. Титової транспарентність є однією з важливих умов забезпечення якості професійної освіти. Саме завдяки розширенню інформаційного простору та збільшенню засобів комунікації в освітньому середовищі виникає необхідність моніторингу якості освіти з подальшою диверсифікацією підготовки майбутніх фахівців. Особливо це стосується підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, а саме психолого-педагогічної її складової (Титова, 2017, с. 479). І. Мігус зазначає, що невід'ємною частиною транспарентності є також певне середовище, що забезпечує надання й отримання необхідної інформації про освітні установи та організації у відкритій, повній, своєчасній та зрозумілій формі усім зацікавленим сторонам для ухвалення раціональних рішень (Мігус, 2018, с. 94).

У нашому дослідженні ми робимо акцент на впровадження технологій ергодизайну в закладах освіти через призму залучення до їх реалізації всіх учасників освітніх процесів. На успішний результат навчання мають бути націлені не лише педагоги, а й учні, батьки, співробітники. Інформування та навчання, а в цілому формування здатності підтримувати комфортні умови в навчальному середовищі, покладається переважно на педагогічних працівників, а також залежить від цілковитої підтримки з боку керівництва освітніх закладів.

Ми вважаємо, що транспарентність освіти передбачає прозорість, гласність, доступність та відкритість усіх складників освітніх процесів та має на меті забезпечення привабливості навчання у певному закладі освіти, заохочення до опанування певної спеціальності у комфортному та високо технологічному навчальному середовищі, а також посилення конкурентоспроможності здобувачів професійної та вищої освіти на ринку праці.

Впровадження транспарентного підходу сприяє підвищенню якості освітніх послуг, створенню конкурентного середовища для освітніх послуг та припиненню корупції у сфері освіти. Реалізація принципу транспарентності можлива за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Як зазначає С. Свіжєвська, дієвим механізмом забезпечення прозорості, гласності й відкритості освіти є створення інформаційної платформи у веб-просторі для створення реальної можливості громадян впливати на прийняття рішень стосовно освітнього процесу (Свіжєвська, 2014). Інформаційна платформа може стати засобом поширення інформації, обговорення та внесення пропозицій щодо облаштування комфортного предметного навчального середовища з врахування вимог ергодизайну, успішної реалізації сучасних педагогічних технологій, естетики зовнішнього вигляду учасників освітніх процесів, доступності інформаційних та навчально-виробничих процесів тощо.

Упровадження партисипативного підходу в закладах освіти як одного з перспективних напрямів забезпечення якості освіти, спрямованого на піднесення комунікаційно-інформаційних процесів на якісно новий рівень взаємодії між учасниками освітнього процесу як рівноправними активними суб'єктами. Проблеми теорії та практики педагогічної освіти на підрунті партисипативного підходу стали об'єктом дослідження О. Дубасенюк, Є. Казаєвої, М. Михнюк, О. Нікітіної, В. Якубенко та інших науковців.

Партисипативний підхід до реалізації технологій ергодизайну в закладах освіти тлумачиться як спільна взаємодія між викладачем та студентами (учнями), спрямована на схвалення та виконання спільних рішень щодо забезпечення комфортних умов навчання; надання можливості кожному студенту (учневі) бути активним на усіх стадіях підготовки, схвалення, виконання, контролю й оцінки рішення. Партисипатія між викладачем та студентами – це процес взаємозбагачення, адже на боці викладача – знання, досвід, володіння методами і прийомами організації спільної діяльності й обов'язок налагодити зв'язок; а на боці студентів – творчий пошук, прагнення до навчання, великий запас сил і неперевантажене стереотипами мислення (Титова, 2018, с. 40).

Партисипативні методи навчання мають важливе значення, оскільки потрактується нами як способи організації управлінської взаємодії, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до діяльності, спрямованої на досягнення високого рівня освіти.

Пріоритетне значення партисипативного підходу чітко прослідковується при реалізації технології ергодизайну когнітивної сфери. Партисипативні технології дозволяють суттєво зменшити дистанцію між учасниками освітніх процесів, забезпечити трансформацію їхніх взаємин із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні. Відбувається перехід від традиційних технологій навчання до інтерактивних та інформаційно-комунікативних. Одним з найбільш ефективних

способів активізації комунікації у контексті реалізації технології ергодизайну когнітивної сфери є вирішення проблемно-ситуативних завдань. Проблематика таких завдань може бути пов'язана безпосередньо з темами навчальних предметів, а може відображати цілісну перспективу оновлення навчального процесу і навчального середовища.

Упровадження технології ергодизайну освітніх комунікацій на основі партисипативного підходу забезпечує організацію комфортних комунікативних процесів в навчальному колективі, спрямованих на взаємонавчання й самооцінювання. Цей підхід може бути реалізованим шляхом дискусій, бесід, консультацій, обміну думками та обговорення ідей, здійснення колективних досліджень тощо. Для здійснення самооцінювання результатів діяльності широко застосовуються методи спільних проєктів, творчих звітів, змагань командами, конкурсів тощо. Означені технології є відображенням спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу для досягнення спільної мети.

Одним із важливих моментів партисипативного підходу є реалізація раціональної взаємодії між людиною та іншими елементами соціо-технічної системи. Сутність партисипативного підходу до реалізації технологій ергодизайну в закладах освіти полягає в тому, щоб віднайти раціональну середину між створення естетично-гармонійного комфортного навчального середовища та освітніми технологіями, адже в комплексі всі аспекти освітніх процесів спрямовані на досягнення високих результатів навчання. Важливим залишається принцип – не створення пріоритетів, тобто уміння не надавати перевагу дизайну навчального середовища перед результатами навчання.

Наступним методологічним підходом, з яким ми пов'язуємо упровадження технологій ергодизайну в закладах освіти є диверсифікація. Диверсифікація освіти є складним соціально-педагогічним явищем і передбачає різноманітність, різнобічний розвиток й інтеграцію всіх освітніх підсистем та процесів. Диверсифікацію освітніх процесів досліджено у наукових розвідках С. Батишева, В. Байденка, С. Виноградова, Н. Дем'яненко, М. Долішньої, В. Радкевич, В. Свистун, Н. Титової, Т. Шакірова та інших науковців.

Диверсифікацію розглядають як принцип структурування освіти, як перспективний напрям варіативності освітніх послуг, для створення освітніх програм, впровадження закладів освіти різних типів та видів і т. п. С. Батишев потрактує диверсифікацію як «збільшення переліку послуг, що надаються; як об'єктивний процес, що сприяє виживанню закладів освіти (розширення реєстру освітніх послуг, забезпечення працевлаштування викладачів та інші)» (Батишев, 1997, с. 66). Н. Дем'яненко акцентує увагу на поглибленні диверсифікації змісту сучасної освіти й необхідності створення передових освітніх технологій нового покоління (Дем'яненко, 2010, с. 45). В. Свистун відзначає, що диверсифікація професійної освіти набуває особливого значення і виявляється у тенденціях посилення різноманітності змісту освіти (переліку дисциплін та їх взаємодії), спеціальностей, форм навчання, методів та технологій освіти, критеріїв її якості, що, в свою чергу, впливає на зміни в її управлінні, його об'єктах, підходах та цілях, формах і методах, функціях та стратегії й призводить до диверсифікації управління (Свистун, с. 2).

Диверсифікаційний підхід дозволяє обґрунтувати широкий спектр впливу технологій ергодизайну на удосконалення освітніх процесів. Безпосередньо сферами реалізації досліджень ергономіки та дизайну стали майже всі види діяльності людини. Облаштування комфортного та естетично-привабливого простору життєдіяльності людини і є основним завданням ергодизайну. Та водночас дослідження ергодизайну зробили значний крок і у сфері когнітивної, інформаційної, комунікативної діяльності людини. А відтак, технології ергодизайну в освітньому середовищі охоплюють значне коло питань організації та облаштування навчального процесу: забезпечують формування ефективного матеріального освітнього простору (підбір навчальних меблів, обладнання, інструментів та пристроїв; проєктування зручного та стильного одягу для суб'єктів освітньої діяльності і т. п.); дозволяють проєктувати навчальне середовище з врахуванням анатомічних, антропометричних, фізіологічних та біомеханічних характеристик людини; сприяють підбору освітніх технологій з врахуванням психологічних та розумових характеристик людини; визначають освітні комунікації як комфортну навчальну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу; впливають на процеси інформатизації освітнього середовища, забезпечуючи якісні умови художньо-технічного оформлення та відображення інформації, з урахуванням психологічних особливостей сприйняття інформації тощо. А також, сприяють реалізації багатьох інших факторів освітнього середовища.

Висновки. Технології ергодизайну як симбіоз наукових досліджень ергономіки та дизайну потребують комплексного підходу до визначення перспектив їхнього використання з метою вдосконалення освітнього середовища. Визначення інноваційних науково-методологічних підходів до реалізації технологій ергодизайну в закладах освіти сприяє вирішенню окремих проблем щодо забезпечення комфортних умов здійснення навчальної діяльності учнів (студентів) та педагогічної діяльності вчителя (викладача). Серед інноваційних методологічних підходів у нашому дослідженні виділено транспарентний, партисипативний та диверсифікаційний, що не обмежує коло методологічних підходів та потребує подальшого вивчення й обґрунтування. На основі транспарентного підходу обґрунтовано прозорість, гласність, доступність та відкритість організації освітніх процесів на основі технологій ергодизайну. Партисипативний підхід відображає активну позицію всіх учасників освітнього процесу з метою досягнення консенсусу в розв'язанні різноманітних питань з удосконалення освітнього процесу засобами технологій ергодизайну. Диверсифікаційний підхід розкриває різноманітні напрями впливу технологій ергодизайну на організацію та провадження освітніх процесів.

Аналіз наукових досліджень та наукові роздуми, викладені в нашому дослідженні, доводять, що технології ергодизайну сприяють комплексному підходу до вдосконалення багатьох факторів успішної реалізації навчально-педагогічної діяльності суб'єктів у закладах освіти.

Список використаних джерел

- Батышев, С. Я. (Ред.). (1997). Профессиональная педагогика. Москва: Ассоциация «Профессиональное образование».
- Голобородько, В. М., Свирко, В. О., Рубцов, А. Л. (2013). Ергодизайн як методологічна стратегія сучасної дизайн-ергономічної діяльності. *Вісник ХДАДМ*, 2, 23-26.

- Дем'яненко, Н. (2010). Тенденція диверсифікації мети і профілів магістратури в розвитку світової вищої освіти. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. ПНПУ імені В. Г. Короленка* (Вип. 2, с. 44-52). Полтава.
- Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2014). Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: зб. наук.-метод. пр.* (с. 12-28). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Козак, Л. (2016). Педагогічна інноватика як міждисциплінарна галузь професійної педагогіки. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3-4, 29-35. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2016_3-4_7.
- Мігус, І. П. (2018). Роль та значення транспарентності в діяльності вищих навчальних закладів України. *Економіка України в умовах євроінтеграції: виклики та перспективи розвитку*, Матеріали І Всеукраїнської наук.-практ. конф., 19 квіт. 2018 р. (с. 92-97). Умань: ВПЦ «Візаві».
- Свижевская, С. А. (2014). Методы внедрения условия транспарентности информации при оценке качества высшего образования. *Современные научные исследования и инновации*, Електронний науч.-практ. журнал, 2. Взято з <http://web.snauka.ru/issues/2014/02/31319>.
- Свистун, В. І. Диверсифікація управління професійно-технічною освітою як науково-педагогічна проблема. *Електронна бібліотека НАПН України*. Взято з <http://lib.iitta.gov.ua/9175/1/%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F1.pdf>.
- Титова, Н. М. (2017). Транспарентність підготовки педагога професійного навчання як педагогічна проблема = Transparency in teaching vocational training teacher as a pedagogical problem. *Topical questions of contemporary science: collection of scientific articles*. Taunton (United States of America): Aspekt Publishing of Budget Printing Center.
- Титова, Н. М. (2018). Використання партисипативного підходу у психолого-педагогічній підготовці педагогів професійного навчання. *World Science*. Warsaw (Poland): RS Global Sp. z O.O., 7(35), Vol. 1.

References

- Batyshev, S. Ya. (Ed.). (1997). *Professyonalnaia pedahohika [Professional pedagogy]*. Moskva: Assotsyatsiya "Professyonalnoe obrazovanye" [in Russian].
- Cvyzhevskaiia, C. A. (2014). Metody vnedreniya, uslovyia transparentnosti ynformatsyy pry otsenke kachestva vyssheho obrazovaniya [Methods of implementation, conditions for transparency of information in assessing the quality of higher education]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsyi [Modern scientific research and innovations]*, 2. Retrieved from <http://web.snauka.ru/issues/2014/02/31319> [in Russian].
- Demianenko, N. (2010). Tendentsiia dyversyfikatsii mety i profiliv mahistratury v rozvytku svitovoi vyshchoi osvity [The tendency of diversification of the purpose and profiles of the magistracy in the development of world higher education]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]: zbirnyk naukovykh prats PNPu imeni V. H. Korolenka* (Is. 2, pp. 44-52). Poltava: Vyd-vo PNPu [in Ukrainian].
- Dubaseniuk, O. A. (Ed.). (2014). Innovatsii v suchasni osviti [Innovation in modern education]. *Innovatsii v osviti: intehtratsiia nauky i praktyky [Innovation in education: integration of science and practice]: zbirnyk naukovo-metodychnykh prats* (pp. 12-28). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Holoborodko, V. M., Svyрко, V. O., Rubtsov, A. L. (2013). Erhodyzain yak metodolohichna stratehiia suchasnoi dyzain-erhonomichnoi diialnosti [Ergodesign as a methodological strategy of modern design-ergonomic activity]. *Visnyk KhDADM [KhDADM Bulletin]*, 2 [in Ukrainian].
- Kozak, L. (2016). Pedahohichna innovatyka yak mizhdystsyplinarna haluz profesiinoi pedahohiky [Pedagogical innovation as an interdisciplinary field of professional pedagogy]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka [Continuing Professional Education: Theory and Practice]*, 3-4. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2016_3-4_7 [in Ukrainian].
- Mihus, I. P. (2018). Rol ta znachennia transparentnosti v diialnosti vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [The role and importance of transparency in the activities of higher education institutions of Ukraine]. *Ekonomika Ukrainy v umovakh yevrointehtatsii: vyklyky ta perspektivy rozvytku [Ukraine's economy in the context of European integration: challenges and prospects]*, Materialy I Vseukrainskoi nauk.-prakt. konferentsii 19 kvitnia 2018 r. (pp. 92-97). Uman: VPTs "Vizavi" [in Ukrainian].
- Svystun, V. I. Dyversyfikatsiia upravlinnia profesiino-tekhnichnoiu osvitoiu yak naukovo-pedahohichna problema [Diversification of management of vocational education as a scientific and pedagogical problem]. *Elektronna biblioteka NAPN Ukrainy [Electronic library of NAPS of Ukraine]*. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/9175/1/%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F1.pdf>. [in Ukrainian].
- Tytova, N. M. (2017). Transparentnist pidhotovky pedahoha profesiinoho navchannia yak pedahohichna problema [Transparency in teaching vocational training teacher as a pedagogical problem]. *Topical questions of contemporary science: collection of scientific articles*. Taunton (United States of America): Aspekt Publishing of Budget Printing Center [in Ukrainian].

Tytova, N. M. (2018). Vykorystannia partysypatyvnoho pidkholu u psykhologo-pedahohichnii pidhotovtsi pedahohiv profesiinoho navchannia [Use of participatory approach in psychological and pedagogical training of vocational training teachers]. *World Science*, 7 (35), Vol. 1. Warsaw (Poland): RS Global Sp. z O.O [in Ukrainian].

BORISOVA T.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

INNOVATIVE APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF ERGODESIGN TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Our research substantiates the content of ergodesign technologies and the importance of innovative methodological approaches (transparent, participatory and diversified) to the implementation of ergodesign technologies in the educational environment.

Ergodesign technologies as a symbiosis of scientific research of ergonomics and design require a comprehensive approach to determining the prospects for their use in order to improve the educational environment. To improve the educational environment of special importance are technology ergodesign learning environment, technology ergodesign physical processes in the educational environment, technology of ergodesign cognitive sphere, technology ergodesign educational communications and technology ergodesign information educational environment.

The definition of innovative scientific and methodological approaches to the implementation of ergodesign technologies in educational institutions contributes to the solution of certain problems to ensure comfortable conditions for the implementation of educational activities of students and pedagogical activities of the teacher. Among the innovative methodological approaches, our study highlights transparent, participatory and diversified approaches, which does not limit the range of methodological approaches and requires further study and justification. On the basis of a transparent approach, the transparency, accessibility and openness of the organization of educational processes based on ergodesign technologies are justified. The participatory approach reflects the active position of all participants in the educational process in order to achieve consensus on various issues to improve the educational process by means of ergodesign technologies. The diversification approach reveals various areas of influence of ergodesign technologies on the organization and implementation of educational processes.

The analysis of scientific works of pedagogical and methodological nature, as well as scientific reflections presented in our study, prove that ergodesign technologies contribute to a comprehensive approach to improving many factors for the successful implementation of educational and pedagogical activities of individuals in educational institutions.

Keywords: *ergodesign; educational environment; ergodesign technologies; ergodesign of the educational environment; innovative methodological approaches to the implementation of ergodesign technologies in educational institutions: transparent, participatory, diversified*

Стаття надійшла до редакції 22.10.2019 р.

УДК 159.9:37]:001-026.15

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194591>

СТАНІСЛАВ БУРЧАК

ORCID ID 0000-0002-1641-3251

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ КРЕАТИВНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті розкрито процес становлення поняття креативності особистості, технологій її розвитку та діагностування з античних часів до сьогодення. Проаналізовано психолого-педагогічні літературні джерела з метою виявлення різноманітних підходів до трактування поняття «креативність». Розглянуто підходи сучасних науковців до означення поняття креативності, її структурних складників (компонентів), методик оцінки рівня розвитку окремих креативних якостей особистості, в тому числі й щодо педагогічних працівників.

Ключові слова: генеза проблеми креативності; психолого-педагогічна наука; креативність особистості; методика оцінки креативності; компоненти креативності; креативність майбутнього вчителя

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Провідна ідея сучасної педагогічної освіти – формування педагога-професіонала, який відзначатиметься компетентністю та мобільністю, самостійністю й ініціативністю, нестандартним мисленням і творчим підходом до роботи, індивідуальним методичним стилем і вмінням організувати освітній процес з урахуванням потреб та особливостей кожного учня. Нові цінності та орієнтири освіти (індивідуально-особистісний підхід у навчанні, суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя та учнів і т.д.), а також сучасні досягнення науки багато в

чому визначають вибір технологій, яким педагоги все частіше віддають перевагу на цьому етапі розвитку освіти (Павленко, 2016, с. 184).

Виникає потреба в застосуванні креативних форм, методів навчання, які розвивають здатність до оригінальної думки та креативної дії. Звідси найважливішим завданням освітніх систем є забезпечення творчого розвитку особистості, про що наголошується у численних освітніх документах нашої держави. Зокрема, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) одним із стратегічних завдань окреслено створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі (*Державна національна програма «Освіта»*, 1994). У Національній доктрині розвитку освіти зазначається: «Держава повинна забезпечувати... розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості» (*Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті*, 2001). У сучасній освіті креативність педагога виступає як один з провідних факторів успішності навчання. Креативність є також важливим чинником розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися і відмовлятися від стереотипів (Дімітрова-Бурлаєнко, 2017). Головною метою педагогічної освіти сьогодні стає підготовка компетентного, кваліфікованого випускника, який здатний не лише застосовувати на практиці знання, вміння і навички, а й приймати оригінальні та нестандартні, креативні рішення в ситуаціях, що виникають у професійній діяльності.

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що одні науковці розуміють креативність як особливість інтелекту, інші – як специфічну потребу людини у пошуково-перетворювальній діяльності, а деякі взагалі отожднюють її з творчістю. Сьогодні не існує єдності у визначенні природи креативності, тому часто науковці розглядають її як створення людиною нових, оригінальних ідей щодо управлінської практики, які мають велике значення для розвитку організації. Інші пов'язують креативність із діяльністю людини, спрямованою на самовираження, прагненням зміни статусу та піднесення на вищій службовій щабель (Мала, 2011).

Разом із тим, серед існуючої різноманітності поглядів можна визначити спільні наукові позиції учених щодо аналізованого феномену. Так, дослідники характеризують поняття креативності таким чином: загальна здатність до творчої діяльності (Л. Єрмолаєва-Томіна, С. Сисоєва, О. Ярошинська, Л. Байтімерова, В. Дружинін, Л. Пузеп, О. Кононко, О. Куцевол, В. Фрицюк, І. Подорожна, О. Приходько, Л. Виготський, К. Батовріна, К. Корнолович, С. Попек, В. Лімонт, Й. Кауфман); спеціальна властивість особистості (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Є. Гергель); здатність особистості виходити за межі заданої ситуації, створювати оригінальні цінності (Ф. Баррон, Д. Богоявленська, С. Медник, В. Моляко, В. Сластьонін, Л. Байтімерова, Л. Пузеп, О. Кульчицька, І. Гриненко, О. Дунаєва, Н. Добровольська, Н. Вишнякова, І. Шахіна, Л. Виготський, Е. Фромм); процес прояву власної індивідуальності (О. Яковлева, О. Войтенко, К. Шмідт); обов'язкова характеристика представника педагогічної професії (О. Антонова, С. Сисоєва, О. Куцевол, І. Подорожна, А. Шадріна, І. Гриненко, О. Дунаєва, А. Морозов, В. Фрицюк) (Павленко, 2015).

Вирішення досі не вирішених аспектів розглядуваної проблеми. Попри наявність досить великої кількості публікацій, поняття креативності й технології її розвитку сьогодні залишається недостатньо вивченим. Сучасні науковці намагаються досліджувати його теоретичні й методичні засади, визначати його структурні складники, розробляти діагностику креативних можливостей індивіда тощо. Особливої гостроти проблема розвитку креативності майбутніх учителів, у тому числі й математики, набуває в умовах нової української школи, інклюзивної освіти, формування конкурентоздатної, мобільної особистості тощо. Дана публікація присвячена генезі поняття креативності, адаптована на майбутнього педагога.

Метою статті є дослідження генези поняття креативності особистості з античних часів до сьогодення та аналіз можливостей розвитку креативності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Творчі вияви людини здавна привертала увагу не лише самі по собі, а й у пошуку їхнього джерела. У античні часи Платон вважав, що людина отримує ідеї від богів та є їхнім провідником у життя. Аристотель міркував про витоки натхнення як результат розумових асоціацій людини.

У XVIII столітті виникли філософські суперечки про генія, зокрема, про витоки творчого генія. У. Дафф схилився до теорії генетичної природи креативності. У 1767 році він відрізняв творчий геній від таланту, який характеризується високим рівнем досягнень, але не обов'язково оригінальним мисленням. За його поглядами, творчий геній виникає в результаті вродженої здатності, яка містить асоціативну яву, що дозволяє комбінувати й оцінювати ідеї та естетичні якості, які спрямовують пошук ідей. Таким чином, поступово формувалося уявлення про креативність як особливу форму геніальності, відмінну від таланту і яка визначається генетичними і середовищними факторами. Надприродний аспект креативності поступово зник з наукового аналізу.

У XIX столітті все більше авторів підтримують ідеї, що геніальність ґрунтується на найвищому рівні оригінальності, яка, в свою чергу, залежить від здатності встановлювати асоціації між ідеями (Albert, Runco, 1999).

Прийнято вважати, що основоположником дослідження феномену та явища креативності є англійський вчений XIX ст. Ф. Гальтон, який у 1850-х роках, натхнений ідеями свого кузена Ч. Дарвіна, захопився ідеями спадковості таланту. Впродовж наступних 40 років він послідовно досліджував природу, розвиток, діагностику людських здібностей. При цьому всі свої зусилля він концентрував на дослідженні кількох основних проблем, зокрема, на виявленні факторів, що визначають здібності людини. Ф. Гальтону вдалося виділити два основні такі фактори: спадковість та середовище. Причому, пріоритетність він закріпив за спадковістю, оскільки вважав, що талант є спадковою ознакою і що соціальна еліта формується на основі успадкованого таланту. Така зосередженість пояснювалась тим фактом, що творчі здібності вважались обумовленими рівнем саме інтелекту, хоча численні емпіричні дослідження свідчили про сумнівність цієї гіпотези.

До початку ХХ століття дослідженнями креативності займалися багато авторів і цілі наукові школи. Так, Едуард Тулуз досліджує видатних людей, таких як Еміль Золя і Анрі Пуанкаре. Він вивчає різні аспекти (сприйняття, пам'ять, мислення, особистісні якості) психологічного функціонування цих людей для того, щоб, зокрема, з'ясувати, чи не пов'язана креативність з певною психологічною крихкістю. Альфред Біне проводить дослідження окремих випадків в області літературної творчості. Він розглядає творче мислення на основі асоціацій як частину інтелекту (Примуш, 2014).

Г. Айзенк розмірковував про феномен психотизму, обумовлюючи креативність та різні форми психопатологій спільною генетичною основою. У 1900 році Т. Рибо у своїх дослідженнях вивчає роль інтелекту, емоцій і несвідомого у творчому мисленні, а також відстежує хід його розвитку та різні форми його прояву – літературну, наукову, підприємницьку. В 1926 році К. Кокс провела біографічне дослідження 300 людей, відомих завдяки їхнім творчим роботам. Вона показала, що високий інтелект (середній IQ досліджених людей дорівнював 154) в поєднанні з мотивацією і певними рисами характеру є важливим фактором, що визначає рівень креативності (Семенюк, 2015).

Уперше термін «креативність» було вжито психологом Д. Сімпсоном у 1922 році. Учений вважав, що «креативність» – це здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення, «здатність до руйнування загальноприйнятого, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення» (Курочкіна, 2009, с. 632).

Одне з найперших визначень креативності надав американський учений, професор Стенфордського університету Джон Као: «Креативність – це цілісний процес генерації ідей, їх розвитку та перетворення на цінності. Цей процес поєднує в собі те, що люди називають новаторством» (Павленко, 2015).

Незважаючи на тривалу історію застосування терміну, креативність як окреме поняття було виділено лише в 60-х рр. ХХ ст. завдяки Дж. Гілфорду. У 1960 році саме цей вчений у зверненні при вступі на посаду президента Американської психологічної асоціації запропонував психологам зосередити свою увагу на вивченні креативності. Були створені декілька лабораторій та інститутів, стали виходити часописи і монографії, однак, за оцінками Р. Стернберга, усього лише 0,5% статей (із 1975 по 1995 рік) мали відношення до проблеми креативності. Однією з причин такого ставлення до проблеми креативності з боку психологів-експериментаторів була нечіткість у визначенні поняття і відсутність методик її діагностування. Дж. Гілфорд вважав, що креативність – це здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення. Саме після публікації його робіт, у яких він визначає різницю між двома типами мисленнєвих операцій – конвергенцією і дивергенцією, концепція креативності набула широкої популярності та почала активно опрацьовуватися (Гілфорд, 1965).

Серед творців теорій креативності найбільш відомим є американський психолог Е. Торренс, що почав свої дослідження креативності в 1958 році й присвятив цій проблемі все життя. Е. Торренс визначав креативність як процес появи чутливості до проблем, дефіциту знань, їхньої невідповідності, дисгармонії та ін.; фіксації цих проблем; пошуку рішень даних проблем, висунення гіпотез; перевірок, змін і повторних перевірок гіпотез; формулювання результату (Torrance, 1974, с. 88).

У цей же час Д. Маккіннон, К. Роу та інші дослідники з Інституту з вивчення і вимірювання особистості вивчали особистісні риси і мотиви, пов'язані з креативністю. У їхніх дослідженнях застосовували кореляційні методи і методи порівняння груп із різним рівнем креативності. Було показано, що з креативністю може бути пов'язано багато рис: впевненість у собі, незалежність суджень, схильність до ризику. Для А. Маслоу і К. Роджерса креативність є засобом реалізації свого потенціалу (самоактуалізація), вона пов'язується з такими рисами, як розуміння себе і свобода духу (Любарт, Муширу, Торджман, & Зенасни, 2009).

Послідовниками Дж. Гілфорда й Е. Торренса є М. Волах і Н. Коган, які відкинули один із критеріїв креативності – точність. Учені відмовилися від обмеження часу, середовища конкуренції та єдиного критерію правильної відповіді. Вони вважають, що креативність та інтелект взаємопов'язані не тільки на рівні якостей особистості, але й на рівні цілісного пізнавального процесу (Дружинин, 2008, с. 190).

Глибокий науковий інтерес у контексті проблеми креативності викликає «теорія інвестування», запропонована Р. Стернбергом і Д. Лавертом. Автори вважають креативними таких людей, які здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». У цій концепції проявилися особистісні характеристики самого Р. Стернберга, автора і співавтора більш ніж 600 публікацій із проблем інтелекту, креативності, здібностей. «Купувати за низькою ціною» означає займатися невідомими, невизнаними або малопопулярними ідеями. Завдання полягає в тому, щоб правильно оцінити потенціал їхнього розвитку і можливий попит. Творча людина, всупереч опору середовища, нерозумінню і неприйняттю, наполягає на визначених ідеях і «продас їх за високою ціною». Після досягнення ринкового успіху вона переходить до іншої непопулярної або нової ідеї (Стернберг, 1976).

За теорією креативності Р. Стернберга, розвиток творчої активності особистості забезпечується наявністю таких взаємопов'язаних компонентів: 1) здібності, які поділяються на синтетичні (уміння по-новому бачити проблему, дивергентне мислення), аналітичні (уміння аналізувати й оцінювати ідеї), практично-контекстуальні (уміння знаходити абстрактним ідеям практичне застосування); 2) знання, спираючись на які людина може перейти до творчої діяльності, креативно використовувати теоретичні відомості на практиці; 3) мислення (дослідники наголошують, що найважливішим для творчості є «законодавчий» стиль, спрямований на власні закони руху й розвитку думки); 4) особистісні якості, серед яких найважливішими є вміння долати перепони й невпевненість, виправдано ризикувати; 5) мотивація, що допомагає людині зосередитися на творчій роботі; 6) оточуюче середовище, оскільки без підтримки середовища креативність не може виявлятися і розвиватися. Отже, креативність, за Р. Стернбергом, є процесом деталізації творчого продукту та надання йому конкретної предметної форми (Taylor, & Sternberg, 1988, с. 99).

У 1980-х і 1990-х роках питання про зв'язок креативності з конативними змінними продовжує привертати увагу фахівців із соціальної психології креативності. Так, у 1996 році Амабілія з співробітниками досліджує роль внутрішньої мотивації в креативності. Інші дослідження присвячуються впливу культурного середовища. У 1984 році

Саймонтон у своїх «історіометричних» дослідженнях встановив, що певні характеристики суспільства, такі як політичне різноманіття, впливають на креативність його членів протягом усього історичного розвитку (Amabile, 1996).

Науковий інтерес для розуміння розвитку творчості особистості становить концепція механізму творчості, яку розробив вітчизняний учений В. Клименко. Основна проблема, що її досліджує автор концепції механізму творчості людини (креативної психічної системи), формулюється так: «Здібності людини виявляються не в тому, що вона має знання у формі знакових систем, відчуває у формі почувань, а в тому, що вона доцільно діє, спираючись на логіку предмета». Автор концепції креативної психічної системи людини стверджує: «Механізм творчості проявляється тільки в дії. Його не варто відшукувати ані в особливостях будови мозку, ані в конституції тіла, ані в точності й гостроті ока, ані в тонкощах слуху, ані в здібностях, ані в можливостях пам'яті. Тому ми відкидаємо думку про елітарність механізму творчості. Цим обґрунтовується проста для кожної людини думка: кожний носить у собі креативну психічну систему (механізм творчості)» (Клименко, 2006, с. 53).

У зарубіжних дослідженнях Е. Торренс трактував креативність як здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, відчуття дисгармонії. Його тести (ТТСТ) були створені в руслі концепції дивергентного мислення Гілфорда. Однак Торренс орієнтувався передусім не на стимуляцію творчих здібностей, а на результати факторно-аналітичних досліджень. Креативність він вважав загальною здатністю, яка ґрунтується на поєднанні загального інтелекту, особистісних характеристик і здібностей до продуктивного мислення (Томаков, 2006).

Сучасний вітчизняний педагог, науковець С. Овчаров, вивчаючи технології розвитку креативності вчителів інформатики, розглянув низку методик оцінки креативності учителів. У своїх наукових публікаціях він пропонує креативність учителів інформатики оцінювати на основі загальних і спеціальних критеріїв креативності. На його думку, до загальних критеріїв креативності належать такі: асоціативність, гнучкість мислення, здатність до перекомбінування, інтуїтивність, оригінальність, побіжність думки. На думку вченого, під час оцінки креативності вчителів-предметників слід звертати увагу на спеціальні критерії креативності, під якими він розуміє показники, які властиві вчителям конкретної спеціальності, що визначають їхню готовність до творчої діяльності в процесі навчання предмету. Вони характеризують здатність педагога креативно підходити до викладання шкільного курсу певної дисципліни, навчати учнів цій дисципліні на основі використання евристичних прийомів і методів, формувати й розвивати в них потужний креативний потенціал. Автор пропонує процес професійної підготовки вчителів розглядати в контексті неперервної професійної освіти та організовувати його на основі широкого використання комп'ютерної техніки (Овчаров, 2017).

Іншою часто використовуваною методикою вимірювання креативних здібностей людини є тест віддалених асоціацій С. Медніка на вербальну креативність (Mednick, 1962, с. 229). У тесті використовується сорок словесних триад. Елементи кожної триади належать до взаємно віддалених асоціативних галузей. Опитуваним пропонується три слова. Необхідно підібрати до них таке четверте, яке б підходило до кожного з трьох слів, тобто могло б скласти словосполучення з кожним із трьох слів-стимулів. Наприклад: швидкий, зелений, повний. Відповіддю може бути «поїзд». Цей тест можна використовувати для вимірювання креативності вчителів інформатики на основі таких критеріїв: асоціативність, оригінальність та інтуїтивність. На наш погляд, цей метод є зручним у використанні, але потребує певного підготовчого етапу та вимагає ретельної обробки отриманих результатів, зазвичай, із залученням фахівців-психологів (Овчаров, 2017).

Протягом останніх двадцяти років простежується розвиток когнітивного підходу до креативності. Експерименти, дослідження окремих випадків і моделювання за допомогою штучного інтелекту дозволяють вивчати ментальні репрезентації, а також задіяні в творчості процеси перетворення інформації (породження аналогій, пошук, розробка і синтез ідей). На думку деяких представників когнітивного підходу, креативність ґрунтується на звичайних когнітивних процесах, навіть якщо результати цих процесів виявляються «незвичайними».

Таким чином, більшість сучасних учених прихильні до теорій, відповідно до яких креативність є результатом конвергенції когнітивних, конативних і середовищних факторів, що й визначає напрями пошуку шляхів її розвитку (Томаков, 2006).

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Простежуючи динаміку визначення поняття креативності особистості з античних часів до сьогодення, ми проаналізували погляди педагогів і психологів щодо феномену креативності і з'ясували сучасні погляди на її сутність і природу. Подальшу роботу в даному напрямі дослідження вбачаємо в розробці системи розвитку креативності майбутніх учителів, зокрема математики, в процесі фахової підготовки.

Список використаних джерел

- Гілфорд, Дж. (1965). Три сторони інтелекта. В кн. А. М. Матюшин (Ред.), *Психологія мислення* (С. 443-456). Москва: Прогресс.
- Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття)*. (1994). Київ: Райдуга.
- Дімітрова-Бурласко, С. Д. (2017). Генеза поняття «креативна компетентність» у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Педагогіка та психологія*, 58, 3-14.
- Дружинин, В. Н. (2008). *Психологія обцих способностей*. Санкт-Петербург: Питер.
- Клименко, В. В. (2006). *Психологія творчості*: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів Київ: Центр навчальної літератури.

- Курочкина, А. Ю. (2009). Исследования креативности: постановка проблемы экономики. В кн. Н. А. Горелов, О. Н. Мелькова (Ред.), *Сборник научных статей по итогам Международной научной конференции* (С. 630-639). Москва: Креативная экономика.
- Любарт, Т., Муширу, К., Торджман, С., & Зенасни, Ф. (2009). Психология креативности. Москва: Когито-Центр.
- Мала, Н. Т. (2011). Креативність як складова ефективного управління. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, 704, 18-23. Взято з <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/12412>.
- Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. (2001). *Педагогічна газета*, 7 (85).
- Овчаров, С. М. (2017). Розвиток креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти. В кн. В. В. Владыкина, Г. А. Гилев, Н. А. Гиренко, ... Л. Г. Юсупова. *Наука и инновации в современном мире: образование, воспитание, физическое воспитание и спорт* (Кн. 2, С. 8-22). Одесса.
- Павленко, В. В. (2016). Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчально-виховному процесі Польщі. В кн. М. Чепіль (Ред.), *Людознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. Серія "Педагогіка"* (Вип. 2/34, С. 184-196). Дрогобич.
- Павленко, В. В. (2015). Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної творчості. В кн. В. С. Литньова, Н. С. Колесник, Т. В. Наумчук (Ред.), *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. праць* (С. 145-150). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Примуш, Р. Б. (2014). Управління креативністю державних службовців. *Державне управління: удосконалення та розвиток*, 5. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2014_5_4.
- Семенюк, М. Ю. (2015). Теоретичні засади проблеми розвитку креативності обдарованих студентів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 7, 27-30.
- Стернберг, Р. (1976). Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента. В кн. Д. Б. Богоявленская (Ред.), *Основные современные концепции творчества и одаренности* (С. 111-127). Москва: Молодая гвардия.
- Томаков, В. И. (2006). Модель специалиста в контексте профессиональных компетенций и качеств личности. *Вестник Воронежского гос. техн. ун-та*, 2, 10, 98-102.
- Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. In R. J. Sternberg, *Handbook of creativity* (pp. 16-31). New York: Cambridge University Press.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity and Innovation in Organizations*. Harvard Business School Background.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basic of the creative process. *Psychological review*, 69, 2, 220-232.
- Taylor, C. W., & Sternberg, R. J. (1988). *Various Approaches to and Definitions of creativity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Test of creative thinking: Technical-norm manual*.

References

- Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. In R. J. Sternberg, *Handbook of creativity* (pp. 16-31). New York: Cambridge University Press.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity and Innovation in Organizations*. Harvard Business School Background.
- Gilford, Dzh. (1965). Tri storony intellekta [Three sides of intelligence]. In A. M. Matiushin (Ed.), *Psikhologiya myshleniya [Psychology of Thinking]* (pp. 443-456). Moskva: Progress [in Russian].
- Derzhavna nacional'na programa «Osvita» (Ukrayina XXI stolittya). (1994). [State National Program "Education" (21st Century Ukraine)]. Kyiv: Rajduga [in Ukrainian].
- Dimitrova-Burlaienko, S. D. (2017). Geneza poniattia "kreatyvna kompetentnist" u konteksti psykhologo-pedahohichnykh doslidzhen [Genesis of the concept of "creative competence" in the context of psychological and pedagogical research]. *Pedahohika ta psykhohiia [Pedagogy and Psychology]*, 58, 3-14 [in Ukrainian].
- Druzhinin, V. N. (2008). Psikhologiya obshchikh sposobnostei [Psychology of General Abilities]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Klymenko, V. V. (2006). *Psykhohiia tvorchosti [The Psychology of Creativity]: navch. posib. dlia stud. vyshchyykh navch. zakladiv* Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
- Kurochkina, A. Iu. (2009). Issledovaniia kreativnosti: postanovka problemy ekonomiki [Studies of creativity: statement of the problem of economics]. In N. A. Gorelov, O. N. Melkova (Eds.), *Sbornik naukovykh statei po itogam Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii [Sbornik nauchnykh statei po itogam Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii]* (pp. 630-639). Moskva: Kreativnaia ekonomika [in Russian].
- Liubart, T., Mushiru, K., Tordzhman, S., & Zenasni, F. (2009). *Psikhologiya kreativnosti [Psychology of creativity]*. Moskva: Kogito-Tsentr [in Russian].
- Mala, N. T. (2011). Kreativnist yak skladova efektyvnoho upravlinnia [Creativity as a Component of Effective Governance]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhniky" [Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic"]*, 704, 18-23. Retrieved from <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/12412> [in Ukrainian].

- Mednick, S. A. (1962). The associative basic of the creative process. *Psychological review*, 69, 2, 220-232.
- Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [National doctrine of development of education of Ukraine in the XXI century]. (2001). *Pedahohichna hazeta [Pedagogical newspaper]*, 7 (85) [in Ukrainian].
- Ovcharov, S. M. (2017). Rozvytok kreatyvnosti vchyteliv informatyky v systemi nepererвної profesiinoi osvity [Development of creativity of teachers of informatics in the system of continuous professional education]. In V. V. Vladukyna, H. A. Hylev, N. A. Hyrenko, ... L. H. Yusupova. *Nauka y ynnovatsyy v sovremennom myre: obrazovanye, vospytanye, fizycheskoe vospytanye y sport [Science and innovations in the modern world: education, upbringing, physical education and sport]* (Bok. 2, pp. 8-22). Odessa [in Ukrainian].
- Pavlenko, V. V. (2016). Sub'iekt-sub'iektna vzaiemodiia u navchalno-vykhovnomu protsesi Polshchi [Subject-subject interaction in the educational process of Poland]. In M. Chepil (Ed.), *Liudynoznavchi studii: zb. nauk. prats Drohobyt'skoho derzh. ped. un-tu imeni Ivana Franka. Seriiia "Pedahohika" [Human Studies: Coll. Sciences. works of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University]* (Is. 2/34, pp. 184-196). Drohobych [in Ukrainian].
- Pavlenko, V. V. (2015). Kreatyvnist uchytelia yak chynnyk rozvytku pedahohichnoi tvorchoosti [Teacher creativity as a factor in the development of pedagogical creativity]. In V. Ye. Lytnova, N. Ye. Kolesnyk, T. V. Naumchuk (Eds.), *Formuvannia dydaktychnoi kompetentnosti pedahohiv doshkilnoi ta pochatkovoї osvity [Formation of didactic competence of teachers of preschool and primary education]: zb. nauk.-metod. prats* (pp. 145-150). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Prymush, R. B. (2014). Upravlinnia kreatyvniustiu derzhavnykh sluzhbovtziv [[Public servants' creativity management]. Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok [Public administration: improvement and development], 5. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2014_5_4 [in Ukrainian].
- Semeniuk, M. Yu. (2015). Teoretychni zasady problemy rozvytku kreatyvnosti obdarovanykh studentiv [Theoretical foundations of the problem of development of creativity of gifted students]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti [Education and development of gifted personality]*, 7, 27-30 [in Ukrainian].
- Sternberg, R. (1976). Model struktury intellekta Gilforda: struktura bez fundamenta [Guilford's intelligence structure model: a structure without foundation]. In D. B. Bogoiavlenskaia (Ed.), *Osnovnye sovremennye kontseptcii tvorchestva i odarennosti [Basic modern concepts of creativity and giftedness]* (pp. 111-127). Moskva: Molodaia gvardiia [in Russian].
- Taylor, C. W., & Sternberg, R. J. (1988). *Various Approaches to and Definitions of creativity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Tomakov, V. I. (2006). Model spetsialista v kontekste professionalnykh kompetentcii i kachestv lichnosti [Specialist model in the context of professional competencies and personality traits]. *Vestnik Voronezhskogo gos. tekhn. un-ta [Vestnik Voronezhskogo gos. tekhn. un-ta]*, 2, 10, 98-102 [in Russian].
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Test of creative thinking: Technical-norm manual*.

BURCHAK S.

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university, Glukhiv, Ukraine

GENESIS OF THE PROBLEM OF CREATIVITY IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SCIENCE

The article deals with the process of formation of the concept of personality creativity, technologies of its development and diagnosis from ancient times to the present. Psychological and pedagogical literary sources are analyzed in order to identify different approaches to the interpretation of the concept of "creativity".

Examples of normative documents of Ukraine, which discusses the need to develop creativity of the nation, are given, as well as the main purpose of pedagogical education: a competent, qualified graduate who is able not only to apply knowledge, skills and skills, but also to make original and non-standard, creative decisions. in situations that arise in professional activity.

The common scientific positions of scientists on the interpretation of the concept of creativity among a large number of views are determined.

The approaches of scientists to defining the concept of creativity, its structural constituents (components), methods of assessing the level of development of individual creative qualities of a person, including pedagogical workers from ancient times to the present, are considered.

The fact that philosophical disputes about genius, in particular, about the origins of creative genius, arose in the eighteenth century, and in the nineteenth century, more and more authors supported the idea that genius is based on the highest level of originality, which depends on the ability to establish associations between ideas.

It has been found that the cognitive approach to creativity has been traced in recent years. Experiments, case studies, and artificial intelligence modeling allow us to study mental representations, as well as the processes involved in the creation of information (creation of analogies, search, development and synthesis of ideas). Most modern scholars emphasize that during this period a number of theories have been proposed, according to which creativity is the result of the convergence of cognitive, connective, and environmental factors.

Keywords: *genesis of the problem of creativity; psychological and pedagogical science; creativity of a person; methodology for assessing creativity; components of creativity; creativity of a future teacher*

Стаття надійшла до редакції 27.10.2019 р.

УДК 355.237:37.015.31

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194593>

ВОЛОДИМИР ВАСИЩЕВ

ORCID ID 0000-0001-9042-4049

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

НОРМАТИВНІ ОСНОВИ ГОТОВНОСТІ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ ЯК КОМПОНЕНТА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

У статті на основі провідних документів щодо організації роботи з особовим складом у військових колективах (законів, директив і наказів командувачів, положень, статутів) охарактеризовано готовність майбутніх офіцерів до виховної роботи з військовослужбовцями як складник їхньої загальнопедагогічної культури, що формується у процесі професійної підготовки у військовому закладі освіти (ЗВО) та розвивається впродовж життя.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх офіцерів, загальнопедагогічна культура офіцера, виховна робота з особовим складом, нормативні документи

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах розбудови і зміцнення Збройних Сил і правоохоронних військових формувань України важлива роль відводиться роботі з особовим складом, спрямованої на виховання у військовослужбовців належного рівня державної свідомості, відданості своєму конституційному обов'язкові, високих моральних та бойових якостей. Пріоритетність завдань вищих військових навчальних закладів щодо сформованості у випускників готовності до свідомого захисту Батьківщини, розвитку власної громадянської компетентності й відповідних якостей підлеглих зростає в умовах ведення бойових дій на сході України, коли значну увагу держави зосереджено на національно-патріотичному вихованні громадян України й розвитку культури майбутніх офіцерів як громадян України.

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор. Аспекти професійної підготовки військових фахівців висвітлено в наукових розвідках А. Андреева, А. Барабанщикова, В. Вдов'юка, В. Герасимова, В. Губіна, В. Давидова, Н. Феденка й ін.; розв'язання завдань організації виховного процесу у військових підрозділах – у роботах Ю. Дерюгіна, Я. Зорія, І. Кравченка, Я. Павлова, О. Торічного, В. Ягупова й ін. Значну увагу вихованню приділяють сучасні вітчизняні науковці (М. Боришевський, Ю. Завалевський, О. Вишневецький, Л. Кравченко, Л. Куліненко, Б. Мельниченко, М. Стельмахович, І. Тараненко, В. Черкашенко, В. Шабанов та ін.). Водночас визначено гостру суспільну й, відповідно, освітню потребу в узагальненні науково-теоретичних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів розвитку загальнопедагогічної культури, особливо стосовно тих категорій майбутніх офіцерів, які забезпечують правопорядок і захист демократичного суспільства в Україні

Вирішення досі не вирішених аспектів проблеми, яким присвячено цю статтю. Основними завданнями виховної роботи з особовим складом у військових колективах визначено:

- знати об'єктивну обстановку щодо морально-психологічного стану особового складу, стану військової дисципліни та правопорядку, вивчати існуючі проблеми та надавати пропозиції для їх вирішення;
- своєчасно реагувати та впливати на всілякі негативні явища, суворо дотримуватись принципу соціальної справедливості, гарантованого захисту кожного військовослужбовця від грубощів, свавілля, порушення його законних прав і власної гідності;
- формувати громадську думку довіри до командирів, виключення сумнівів підлеглих у їхніх командирах (начальниках), підтримки командирів у службовій діяльності та виконанні прийнятих рішень;
- зберігати історичне підґрунтя та кращі бойові і службові традиції військового формування, водночас вивчати сучасний передовий досвід та впроваджувати його у повсякденну діяльність;
- у роботі з особовим складом враховувати умови сьогодення та широко використовувати досвід країн-партнерів;
- у ході роботи цільових та комплексних груп відкинути формалізм, вивчати дійсний стан справ та спроможність посадових осіб підтримувати високий морально-психологічний стан, військову дисципліну та правопорядок, надавати практичну допомогу військовослужбовцям;
- забезпечити усвідомлення кожним військовослужбовцем, що його родина буде соціально захищеною у разі втрати працездатності або загибелі;
- визначити провідну роль заступника по роботі з особовим складом у викоріненні у військовій частині та підрозділі будь-яких ганебних фактів чванства, грубощів, кругової поруки, хабарництва, крадіжок та будь-яких зловживань.

Ці завдання відображені в директивах командувачів, положеннях, статутах й інших нормативних документах та вказують на необхідність наявності тих елементів культури офіцера, які мають загальнопедагогічну сутність.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Система роботи з особовим складом у Національній гвардії України містить основні напрями та елементи організаційно-виховного впливу, під якими розуміють сукупність учасників виховного процесу і науково-теоретичних та практичних

компонентів цілеспрямованої дії, що забезпечують ефективність виховного впливу (Іллюк, Ващенко, Іщенко, Молдавчук, & Товма, 2016).

Організаційно-виховний вплив у військових колективах містить такі елементи: суб'єкти, об'єкти, принципи, закономірності, цілі, завдання, напрями, методи, засоби, форми; причому майбутнім офіцерам необхідно пам'ятати – нехтування будь-яким елементом призведе до того, що виховна дія не відбудеться або не досягне бажаного результату. Розглянемо більш детально ці елементи.

1. Суб'єкти роботи з особовим складом – це учасники виховного процесу, які здійснюють цілеспрямований вплив на об'єкти виховання з метою формування необхідних якостей. Суб'єктами роботи з особовим складом є: командири та начальники; органи по роботі з особовим складом; громадські організації; військові колективи; актив (Про затвердження Методичних..., 2015).

2. Об'єкти роботи з особовим складом – це військовослужбовці, колективи та групи, на які спрямовано організаційно-виховний вплив. Об'єктом роботи з особовим складом є весь особовий склад, а також категорії військовослужбовців за: посадою; військовим званням; військовим фахом; досвідом служби; рівнем дисциплінованості; мобілізовані; резервісти; контрактники та ін.

3. Принципи роботи з особовим складом – це вихідні, загальнонаукові чи моральні правила, які визначають зміст та організацію роботи з особовим складом. Основні принципи роботи з особовим складом визначені в Концепції виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України:

державна і патріотична спрямованість виховного процесу;

взаємозалежність змісту, форм і методів роботи з особовим складом;

повага до особистості, конституційних прав і свобод військовослужбовців, орієнтація на ідеали демократії та гуманізму, загальнолюдські моральні цінності;

безперервність та спадкоємність, органічне поєднання у виховному процесі національних, історичних та культурних традицій з почуттям нового;

конкретність та узгодженість змісту, форм і методів роботи з особовим складом;

об'єктивно-науковий підхід до планування, здійснення та оцінювання результатів роботи з особовим складом (Концепція виховної роботи..., 1998).

4. Закономірності роботи з особовим складом – це істотні зв'язки, що повторюються, між явищами та процесами у повсякденній виховній діяльності командирів, органів по роботі з особовим складом, громадських організацій, активу. Закономірностями роботи з особовим складом визначено:

обумовленість цілей, завдань та змісту роботи з особовим складом інтересами Української держави;

відповідність форм та методів роботи з особовим складом конкретно-історичним умовам діяльності військ;

залежність ефективності роботи з особовим складом від ідейних переконань, рівня професійної підготовленості та загальної культури суб'єктів роботи з особовим складом;

постійне підвищення ролі роботи з особовим складом в житті та діяльності військ (Концепція виховної роботи..., 1998).

5. Цілями роботи з особовим складом вважають те, до чого прагне виховання, майбутнє, на яке спрямовуються виховні зусилля. Ціль виражає загальну спрямованість роботи з особовим складом. Основною метою роботи з особовим складом є досягнення й підтримання високого морального духу військовослужбовців. Цілі підпорядковуються все: зміст, керівництво роботою з особовим складом та її організація, форми і методи. Розрізняють загальні та індивідуальні цілі роботи з особовим складом. Загальні цілі визначають формування якостей, які повинні бути у всіх військовослужбовців. Індивідуальні цілі стосуються виховання окремого військовослужбовця (Іллюк, Ващенко, Іщенко, Молдавчук, & Товма, 2016).

6. Завданнями роботи з особовим складом є ті складники цілі в період її практичної реалізації, від яких належить можливість досягти результатів виховної діяльності. Цілі і завдання співвідносяться як ціле і частина, система і її компоненти.

Головними завданнями виховної роботи з особовим складом, наприклад, які визначені у Директиві командувача Національної гвардії України, є:

– реалізація в діяльності Національної гвардії України гуманітарної політики держави;

– формування в особового складу високої моральної і психологічної готовності до виконання службово-бойових завдань, виховання у військовослужбовців правової самосвідомості і культури поведінки під час несення служби та в побуті, почуття особистої відповідальності за збереження державної таємниці, зброї, спеціальних засобів та техніки, потреби неухильного дотримання заходів безпеки в ході виконання службово-бойових завдань;

– підтримання патріотичної громадської свідомості особового складу, популяризацію державних символів, утвердження державної мови в усіх сферах службової діяльності;

– моніторинг суспільно-політичної обстановки в місцях дислокації та місцях несення служби, підготовку пропозицій щодо врахування їх можливого впливу на морально-психологічний стан особового складу в процесі виконання службово-бойових завдань та повсякденній діяльності;

– виявлення та оцінка можливих загроз у соціальній сфері, дестабілізуючих чинників і конфліктів, причин їх виникнення, а також можливих наслідків їх прояву;

– організація і проведення заходів соціально-психологічного та інформаційно-пропагандистського забезпечення діяльності Національної гвардії України, дослідження соціальних умов служби та побуту, потреб та запитів особового складу, підготовка пропозицій щодо вирішення соціальних проблем;

– здійснення аналізу стану військової дисципліни серед особового складу, виявлення і прогнозування можливого розвитку негативних тенденцій, підготовку і реалізацію пропозицій щодо їх нейтралізації, організація і проведення роботи з профілактики правопорушень;

– організація культурно-виховної та просвітницької роботи з особовим складом;

- розробка та вдосконалення нормативної і науково-методичної бази роботи з особовим складом, навчання офіцерів та молодших командирів методиці роботи з особовим складом;
- організація індивідуально-виховної роботи з особовим складом з військовослужбовцями та працівниками Національної гвардії України;
- координація роботи всіх органів управління і посадових осіб із забезпечення високого іміджу та авторитету Національної гвардії України в суспільстві, військово-шефської роботи в територіальних управліннях, вищих навчальних закладах, базах, установах, з'єднаннях та військових частинах;
- організація взаємодії з центральними та місцевими органами виконавчої влади, збройними формуваннями, правоохоронними органами та органами управління взаємодіючих державних структур, громадськими, ветеранськими, релігійними й профспілковими організаціями, місцевим населенням в інтересах вирішення завдань роботи з особовим складом (Про вдосконалення організації роботи з особовим..., 2017).

У відповідності до вимог керівних документів основними напрямками виховної роботи з особовим складом визначено: морально-психологічне забезпечення бойової та мобілізаційної готовності, навчання, службово-бойову діяльність та бойові дії; зміцнення військової дисципліни та профілактику правопорушень; індивідуальну роботу; військово-соціальну роботу; інформаційну та агітаційно-пропагандистську роботу; інформаційно-психологічну протидію; гуманітарну підготовку; військово-патріотичне виховання; культурно-просвітницьку роботу; задоволення релігійних потреб (душпастирську роботу).

Відповідно зазначених напрямків застосовуються види виховання, визначені згідно форм суспільної свідомості та особливостей діяльності військовослужбовців. Головними видами виховання у діяльності офіцерів визначено: військово-патріотичне, правове, моральне, естетичне, етичне та ін. (Кодекс етичної поведінки..., 2017; Васищев, Міршук, & Іщенко (Уклад.), 2018; Васищев, Міршук, Іщенко, & Товма (Уклад.), 2017).

З питань військово-патріотичного виховання особового складу вживаються заходи щодо подальшого прогресу, спрямованого на розвиток у військовослужбовців патріотичних почуттів до України, поваги до її символів, рідної мови, національно-історичних традицій і звичаїв, формування в них відповідних переконань та мотивів поведінки (Полторак (Ред.), 2005). Підлеглим роз'яснюється спадкоємність розвитку військового правоохоронного формування в здобутті державності та незалежності, утверджується в суспільній свідомості об'єктивна оцінка ролі Національної гвардії України в українській історії. Здійснюється взаємодія, надається методична та організаційна допомога з питань військово-патріотичного виховання органам виконавчої влади та місцевого самоврядування, громадським організаціям, керівникам загальноосвітніх навчальних закладів, підприємствам та установам.

З урахуванням набутого досвіду існує практика проведення у військових частинах днів відкритих дверей для цивільного населення з нагоди державних та військових професійних свят, складання Військової присяги, річниць із днів створення військових частин з ознайомленням з умовами проходження військової служби, оглядом зразків озброєння та військової техніки. Забезпечується поширення та використання позитивного досвіду участі у військово-патріотичному вихованні ветеранів військової служби та учасників антитерористичної операції й ООС.

У системі військово-патріотичного виховання передбачені: загальні, спеціальні та цільові заходи щодо формування в особового складу патріотичної свідомості, високого морального духу і психологічної стійкості в інтересах бойової та мобілізаційної готовності; тематичні заходи з інформаційно-пропагандистського забезпечення бойової підготовки, виконання службово-бойових завдань, зміцнення військової дисципліни та правопорядку; гуманітарна підготовка та інформування; діяльність закладів культури, музеїв і кімнат бойової слави військових частин, творчих колективів Національної гвардії України; тематичні заходи культурно-просвітницької роботи; військово-шефська робота, заходи з військово-професійної орієнтації, допризовної підготовки громадян України; ушанування та увічнення пам'яті військовослужбовців, які загинули при виконанні службових обов'язків, героїв антитерористичної операції; підготовка та публікація матеріалів про героїчні вчинки військовослужбовців у періодичних виданнях та на офіційному сайті Національної гвардії України, у загальнодержавних та місцевих засобах масової інформації; створення та приведення до належного стану об'єктів, що увічнюють пам'ять про військову звитягу та славу (Полторак (Ред.), 2005).

У кожному територіальному управлінні, вищому навчальному закладі, військовій частині та установі ведеться Літопис історії у вигляді хронологічно впорядкованих фактів, подій, досягнень, документів щодо проведення воєнних акцій та операцій, запобігання терористичним актам та участі в антитерористичній операції, заходів оптимізації, підготовки військових кадрів, формування логістики, матеріально-технічного забезпечення із зазначенням документів та супроводом фотоматеріалами, які використовуються для потреб військово-патріотичного виховання (Васищев, Міршук, & Іщенко (Уклад.), 2018; Васищев, Міршук, Іщенко, & Товма (Уклад.), 2017).

Правове виховання покликане формувати у військовослужбовців правову свідомість громадян демократичної держави. Його метою є вивчення та роз'яснення чинного законодавства, інших правових актів, виховання у особового складу поваги до законів, переконання у необхідності їх свідомого виконання.

Змістом правового виховання є:

- вивчення та роз'яснення особовому складу Конституції та законів України, інших юридичних актів з військових питань;
- роз'яснення військовослужбовцям правових відносин громадянина та держави;
- виховання у військовослужбовців нетерпимості до будь-яких порушень законів, статутів, принципів відношення до осіб, які їх припускають;
- вивчення та роз'яснення вимог міжнародних правових документів, які регламентують питання війни та миру.

У повсякденній діяльності важливим складником правового виховання є дисциплінарна практика. Правове виховання буде успішним за умов його тісного зв'язку з життям, комплексного використання різних форм і засобів виховання, активної участі у цьому процесі командирів та активу підрозділів (Васищев, Міршук, & Іщенко, 2018;).

Для морального виховання використовують форми роботи з особовим складом: вечори зустрічей, конференції, перегляд телепередач, читання літератури, лекції, бесіди, доповіді. Моральне виховання формує: глибоке усвідомлення своїх обов'язків перед народом; високі моральні принципи захисника України, готовність до самопожертви за її інтереси, глибоку повагу до військової служби; гуманістичні принципи життя в колективі, нетерпимість до негативних явищ; затверджує у повсякденному житті військовослужбовців норми моралі, повагу до командирів, начальників, культуру поведінки (Васищев, Міршук, Іщенко, & Товма (Уклад.), 2017).

Естетичне виховання спрямоване на формування у військовослужбовців естетичних поглядів, ставлення до навколишньої дійсності, до життя та військової служби.

Основними завданнями естетичного виховання визначено:

- прищеплення воїнам відчуття прекрасного;
- навчання критичному сприйняттю і оцінюванню мистецтва, розумінню добра і зла;
- виховання художніх задатків, прагнення створювати прекрасне та боротися з усім бридким (Васищев, Міршук, & Іщенко (Уклад.), 2018; Васищев, Міршук, Іщенко, & Товма (Уклад.), 2017).

Особливість естетичного виховання у військових колективах полягає в тому, що воно може здійснюватися засобами впливу на воїнів естетичних якостей навколишнього середовища, літератури та мистецтва. Під естетичним впливом навколишнього середовища розуміють таку організацію життя та діяльності, яка позитивно діє на особистість. Якщо військовослужбовець звик дотримуватися в підрозділі чистоти та порядку, правильно експлуатувати та обслуговувати техніку та майно, у нього формуються відповідні естетичні якості. Отже, об'єктивними факторами естетичного виховання є: навколишнє середовище; соціальна дійсність; штучне середовище мешкання (Васищев, Міршук, Іщенко, & Товма (Уклад.), 2017).

Важливим чинником естетичного виховання вважають художню роботу. Вона передбачає організацію концертів, відвідування спектаклів, виступи професійних артистів, показ кінофільмів.

Естетичне виховання передбачає: пропаганду досягнень і цінностей української та світової культури; роз'яснення ролі культури в житті держави і суспільства, виховання у воїнів розуміння всіх видів мистецтва; активне залучення військовослужбовців через культурно-освітні та історичні заклади до цінностей культури, історії; створення умов для активної участі військовослужбовців та членів їх сімей у самодіяльній художній творчості; естетичне оформлення казарм, територій військових містечок (Васищев, Міршук, & Іщенко (Уклад.), 2018; Васищев, Міршук, Іщенко, & Товма (Уклад.), 2017).

Етичне виховання відповідає законам етики як науки, що вивчає мораль, її місце в системі суспільних відносин, досліджує моральні категорії, за допомогою яких виражаються моральні принципи, норми, оцінки, правила поведінки тощо (Кодекс етичної поведінки..., 2017).

Грунтуючись на ідеях і принципах етики, етичне виховання в навчально-виховному процесі ставить за мету формування у військовослужбовців моральних переконань, почуттів і звичок відповідно до певних моральних принципів. До головних завдань етичного виховання належать: нагромадження позитивного морального досвіду й знань щодо правил суспільної поведінки, розумного використання вільного часу, розвиток таких якостей, як уважне ставлення до людей, відповідальність за доручену справу, чесність, принциповість, дисциплінованість, почуття честі та обов'язку, повага до людської гідності.

Для досягнення головних завдань етичного виховання майбутнім офіцерам необхідно дотримуватись таких етичних норм:

- безперечно та неухильно поважати та захищати права і свободи людини і громадянина, несучи особисту відповідальність перед державою і суспільством щодо забезпечення державної безпеки, громадського порядку;
- виховувати в собі почуття гордості за свою країну, її народ, його історію та культуру, поважати державну символіку, підпорядковувати свою службову діяльність інтересам розбудови та зміцнення незалежної України, стверджувати принципи законності, справедливості та гуманізму;
- під час виконання службових обов'язків непорушно додержуватись Конституції та законів України, неухильно виконувати вимоги військових статутів Збройних сил України;
- поважати бойові та військові традиції військ, допомагати іншим військовослужбовцям та працівникам органів внутрішніх справ, що перебувають у небезпеці, стримувати їх від вчинення протиправних дій, поважати честь та гідність кожної людини;
- під час виконання службових обов'язків ставитись до громадян справедливо, уважно, доброзичливо, неупереджено, не допускаючи при цьому жодних проявів дискримінації на ґрунті статі, раси, віку, мови, релігії, національності, громадянства, соціального походження, освіти, матеріального стану, політичних та інших переконань;
- виявляти стійкість, мужність та хоробрість, ініціативність, високу фізичну, волюву та інтелектуальну готовність до виконання службових обов'язків у складних ситуаціях;
- повсякчас бути готовим до надання людям допомоги і захисту в межах службових повноважень та виходячи із загальнолюдських морально-етичних позицій;
- у службових стосунках додержуватись визначених військовими статутами правил взаємовідносин між військовослужбовцями, зміцнювати військово товариство;
- у позаслужбових стосунках із людьми, в особистій поведінці бути зразком чесності, чемності, тактовності, зовнішньої охайності і внутрішньої дисциплінованості, культури спілкування, і, зокрема, мовної;
- у разі недотримання взятих зобов'язань, бути готовим понести відповідальність, передбачену законодавством України, іншими нормативними актами, що регламентують військову службу.

Зокрема, для офіцерів етичне виховання базується на вимогах «Кодексу етичної поведінки військових посадових осіб та інших осіб, уповноважених на виконання функцій держави в Національній гвардії України» і є узагальненням стандартів професійної поведінки визначених кодексом категорій військовослужбовців (крім

військовослужбовців строкової військової служби, курсантів вищих військових навчальних закладів та службовців, які є посадовими та службовими особами державних органів, і посадових осіб військових частин) (Кодекс етичної поведінки..., 2017).

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки теми. Отже, системний аналіз нормативних документів з проблеми виховної роботи з особовим складом у Збройних Силах і військових правоохоронних формуваннях, яким, для прикладу, є Національна гвардія України, уможливив висновок про те, що: готовність до організації такої роботи є значущим компонентом загальнопедагогічної культури офіцерів, до обов'язків яких належить ефективна виховна діяльність з військовослужбовцями.

З'ясовано провідні завдання і елементи виховної роботи офіцерів з особовим складом військових колективів; до напрямів виховної роботи віднесено: морально-психологічне забезпечення бойової та мобілізаційної готовності, навчання, службово-бойову діяльність та бойові дії; зміцнення військової дисципліни та профілактику правопорушень; індивідуальну роботу; військово-соціальну роботу; інформаційну та агітаційно-пропагандистську роботу; інформаційно-психологічну протидію; гуманітарну підготовку; військово-патріотичне виховання; культурно-просвітницьку роботу; задоволення релігійних потреб (душпастирську роботу); охарактеризовано види виховання (військово-патріотичне, правове, моральне, естетичне, етичне). Перспективами дослідження визначено деталізацію пропонованих нормативних засад у процесі фахової підготовки майбутніх офіцерів, зокрема, стосовно формування їхньої загальнопедагогічної культури.

Список використаних джерел

- Васищев, В. С., Міршук, О. Є., & Іщенко, С. О. (Уклад.). (2018). *Організація роботи з особовим складом в підрозділах Національної гвардії України*. Харків: НАНГУ.
- Васищев, В. С., Міршук, О. Є., Іщенко, С. О., & Товма, М. І. (Уклад.). (2017). *Основні напрямки діяльності заступника командира підрозділу по роботі з особовим складом*. Харків: НАНГУ.
- Ілляк, О. О., Ващенко, І. В., Іщенко, С. О., Молдавчук, В. С., & Товма, М. І. (2016). *Робота з особовим складом у підрозділах Національної гвардії України: навч. посіб.* Харків: Національна академія Національної гвардії України.
- Кодекс етичної поведінки військових посадових осіб та інших осіб, уповноважених на виконання функцій держави, у Національній гвардії України*. Взято з http://ngu.gov.ua/sites/default/files/kodeksu_etichnoyi_povedinky_ngu_2017.pdf.
- Концепція виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України*. Затверджено Указом Президента України від 04.09.1998 р., № 981/98. Взято з <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/981/98>.
- Полторак, С. Т. (Ред.). (2005). *Ідейно-патріотичне виховання особового складу та морально-психологічне забезпечення дій внутрішніх військ МВС України: навч. посіб.* Харків: ВІ ВВ МВС України.
- Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у Національній гвардії України: наказ командувача Національної гвардії України від 24.03.2016 р. № 205*.
- Про вдосконалення організації роботи з особовим складом у Національній гвардії України: директива командувача Національної гвардії України № Д15 від 26 червня 2017 р.*
- Про вдосконалення організації роботи із забезпечення належного рівня військової дисципліни та профілактики правопорушень у Національній гвардії України: наказ Командувача НГУ від 30.05.2017 р. № 333*.
- Про затвердження Методичних рекомендацій щодо роботи громадських органів у Національній гвардії України: наказ Командувача НГУ від 26.02.2015 р. № 102*.
- Про організацію взаємодії з релігійними організаціями різних релігійних конфесій, течій та напрямів у Національній гвардії України: наказ командувача Національної гвардії України від 26.02.2015 р. №104*.
- Статуту Збройних Сил України*. (2004). Київ: Віпол.

References

- Illiuk, O. O., Vashchenko, I. V., Ishchenko, S. O., Moldavchuk, V. S., & Tovma, M. I. (2016). *Robota z osobovym skladom u pidrozdilakh Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Work with personnel in the National Guard units of Ukraine]: navch. posib.* Kharkiv: Natsionalna akademiia Natsionalnoi hvardii Ukrainy [in Ukrainian].
- Kodeks etichnoi povedinky viiskovykh posadovykh osib ta inshykh osib, upovnovazhenykh na vykonannya funktsii derzhavy, u Natsionalnii hvardii Ukrainy [Code of Ethical Conduct for Military Officials and Other Persons Authorized to Perform State Functions in the National Guard of Ukraine]*. Retrieved from http://ngu.gov.ua/sites/default/files/kodeksu_etichnoyi_povedinky_ngu_2017.pdf [in Ukrainian].
- Kontseptsiiia vykhovnoi roboty u Zbroinykh Sylakh ta inshykh viiskovykh formuvanniakh Ukrainy [The concept of educational work in the Armed Forces and other military formations of Ukraine]*. Zatverdzheno Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 04.09.1998 r., № 981/98. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/981/98> [in Ukrainian].
- Poltorak, S. T. (Ed.). (2005). *Ideino-patriotychne vykhovannia osobovoho skladu ta moralno-psykholohichne zabezpechennia dii vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy [Ideological and patriotic education of personnel and moral and psychological support of actions of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]: navch. posib.* Kharkiv: VI VV MVS Ukrainy [in Ukrainian].

- Polozhennia pro sluzhbu viiskovoho dukhovenstva (kapelansku sluzhbu) u Natsionalnii hvardii Ukrainy [Regulations on the service of the military clergy (chaplaincy service) in the National Guard of Ukraine]: nakaz komanduvacha Natsionalnoi hvardii Ukrainy vid 24.03.2016 r. № 205 [in Ukrainian].*
- Pro vdoskonalennia orhanizatsii roboty z osobovym skladom u Natsionalnii hvardii Ukrainy [On improving the organization of work with personnel in the National Guard of Ukraine]: dyrektyva komanduvacha Natsionalnoi hvardii Ukrainy № D15 vid 26 chervnia 2017 r. [in Ukrainian].*
- Pro vdoskonalennia orhanizatsii roboty iz zabezpechennia належного рівня вискової дисципліни та профілактики правопорушень u Natsionalnii hvardii Ukrainy [On improving the organization of work to ensure the proper level of military discipline and prevention of offenses in the National Guard of Ukraine]: nakaz Komanduvacha NHU vid 30.05.2017 r. № 333 [in Ukrainian].*
- Pro zatverdzhennia Metodichnykh rekomendatsii shchodo roboty hromadskykh orhaniv u Natsionalnii hvardii Ukrainy [On approval of Methodological recommendations on the work of public bodies in the National Guard of Ukraine]: nakaz Komanduvacha NHU vid 26.02.2015 r. № 102 [in Ukrainian].*
- Pro orhanizatsiiu vzaiemodii z relihiinymy orhanizatsiiami riznykh relihiinykh konfessii, techii ta napriamiv u Natsionalnii hvardii Ukrainy [On the organization of interaction with religious organizations of different religious denominations, currents and trends in the National Guard of Ukraine]: nakaz komanduvacha Natsionalnoi hvardii Ukrainy vid 26.02.2015 r. №104 [in Ukrainian].*
- Statuty Zbroinykh Syl Ukrainy [Statutes of the Armed Forces of Ukraine]. (2004). Kyiv: Vipol [in Ukrainian].*
- Vasyshech, V. S., Mirshuk, O. Ye., & Ishchenko, S. O. (Comp.). (2018). Orhanizatsiia roboty z osobovym skladom v pidrozdilakh Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Organization of work with personnel in the units of the National Guard of Ukraine]. Kharkiv: NANHU [in Ukrainian].*
- Vasyshech, V. S., Mirshuk, O. Ye., Ishchenko, S. O., & Tovma, M. I. (Comp.). (2017). Osnovni napriamky diialnosti zastupnyka komandira pidrozdilu po roboti z osobovym skladom [The main directions of activity of the deputy commander of the unit on work with personnel]. Kharkiv: NANHU [in Ukrainian].*

VASISHCHEV V.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

REGULATORY BASIS OF PREPAREDNESS TO EDUCATIONAL WORK WITH PERSONAL COMPOSITION AS A COMPONENT OF GENERAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE OFFICERS

The article on the basis of leading documents on the organization of work with personnel in military teams (laws, directives and orders of commanders, regulations, statutes) describes the willingness of future officers to educate military personnel as a component of their general pedagogical culture, which is formed in the process of professional training educational institution (EHL) and develops throughout life.

It is proved that the readiness to organize such work is a significant component of the pedagogical culture of officers, whose responsibilities include effective educational activities with military personnel.

The leading tasks and elements of the educational work of officers with the personnel of military teams were clarified; the directions of educational work include: moral and psychological support of combat and mobilization readiness, training, service and combat activities and combat operations; strengthening military discipline and prevention of offenses; individual work; military and social work; outreach and advocacy work; information and psychological counteraction; humanitarian training; military-patriotic education; cultural and educational work; meeting religious needs (pastoral work); types of education (military-patriotic, legal, moral, aesthetic, ethical) are characterized. The prospects of the study determined the detail of the proposed regulatory frameworks in the process of professional training of future officers, in particular, regarding the formation of their general pedagogical culture.

Key words: *professional training of future officers, general pedagogical culture of the officer, educational work with personnel, normative documents.*

Стаття надійшла до редакції 18.09.2019 р.

УДК 378.091.113:004

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194597>

ІГОР ВЕРБОВСЬКИЙ

ORCID ID 0000-0001-7202-3429

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТЕХНОЛОГІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ПЛАНУВАННЯМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовані наявні ресурси та реальні можливості закладу вищої освіти, які допоможуть якісно організувати підготовку висококваліфікованих спеціалістів. Розроблено та описано шаблон навчального плану за допомогою можливостей Microsoft Excel.

Ключові слова: інформатизація; інформатизація управління; планування; навчальний план; графік навчального процесу; навчальне навантаження; освітній процес; заклад вищої освіти

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Друга половина ХХ століття ознаменувалась стрімким розвитком освіти не лише України, а й у всьому світі (Вербовський, 2015). Такі зміни сприяли зростанню промисловості, модернізації усіх галузей виробництва, забезпечили підґрунтя для практичного застосування та впровадження «технічних інновацій, зокрема перехід до інформаційного суспільства (Журавський, 2003, с. 44-45)». У 1994 р. Європейське співтовариство прийняло план дій «Europe and the global information society. Recommendations to the European Council» (May, 1994), у якому було визнано найбільш пріоритетним стратегічним завданням – будівництво інформаційного суспільства в Європі. Одним з перспективних напрямів реалізації цього завдання є вдосконалення системи освіти (Журавський, 2003, с. 106), в тому числі і через реалізацію концепції навчання протягом усього життя (Степко, Боллобаш, Шинкарук ... & Бабин (Упоряд.), 2003).

Сучасний період розбудови демократичної України характеризується пошуками шляхів послідовного реформування всіх сфер управління суспільством, серед яких особливе місце за своїм стратегічним значенням займає система освіти (Данилова, 2000).

Якість сучасної підготовки висококваліфікованих спеціалістів в системі вищої освіти залежить від багатьох факторів: від наявності стандартів вищої освіти, затверджених Міністерством освіти і науки України, від наповненості освітніх програм і навчальних планів, від змісту навчальних та робочих програм дисциплін, які викладаються, від кваліфікації науково-педагогічних працівників, які забезпечують викладання дисциплін, від навчально-методичного забезпечення, від наявності сучасного обладнання, від використання сучасних інноваційних підходів під час викладання дисциплін науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти, від оптимально виставленого розкладу навчальних занять по відношенню до здобувача вищої освіти та ін.

Так, для досягнення високих та якісних результатів в галузі надання освітніх послуг перед закладами вищої освіти постає ряд завдань, які потребують постійного оновлення: методичне й матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу; якісний склад науково-педагогічних працівників; здійснення моніторингу та періодичного оновлення освітніх програм; щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладу вищої освіти та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті закладу вищої освіти, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних й науково-педагогічних працівників, забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою; забезпечення наявності необхідних ресурсів; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; забезпечення та дотримання публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; забезпечення дотримання академічної доброчесності працівниками закладів вищої освіти та здобувачами вищої освіти, у тому числі створення і забезпечення функціонування ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату (*Про вищу освіту*, 2014) з одного боку, але з іншого боку, реформи в сфері вищої освіти не передбачають додаткових джерел фінансування для забезпечення вищеперерахованих завдань.

Наявна ситуація з урахуванням сучасних вимог щодо забезпечення та покращення конкурентоспроможності й професійної діяльності закладів вищої освіти у сфері надання сучасних освітніх послуг вимагає якісно нового підходу до впровадження системи управління з допомогою наявних ресурсів.

Під ресурсами будемо розуміти керівний склад закладу вищої освіти, науково-педагогічних працівників закладу, матеріально-технічне забезпечення, програмні ресурси, зокрема офісний пакет Microsoft Office, до складу якого входить програмне забезпечення для роботи з різними типами документів: текстами, електронними таблицями, презентаціями, базами даних тощо (*Microsoft Office*) та мережевий офісний пакет Google Docs.

Планування освітнього процесу є обов'язковою і однією з найважливіших ланок діяльності закладу вищої освіти. Складність планування навчального процесу полягає в тому, що викладачі закладів вищої освіти крім виконання навчального навантаження, проведення наукової, виховної і методичної роботи, повинні підвищувати свою кваліфікацію, займатися профорієнтаційною роботою та іншими видами діяльності за межами університету.

Під час розподілу навантаження викладачів та формування розкладу навчальних занять, необхідно враховувати завантаженість викладача для проведення занять, оптимізувати розклад таким чином, щоб не було «вікон між парами» не тільки у студентів, а й у викладачів, що дасть змогу викладачу виконувати як заплановані, так й інші поточні завдання.

Аналіз найвагоміших публікацій. Моніторинг наукового доробку останніх років з окресленої проблеми вказує на важливість та необхідність удосконалення системи управління плануванням освітнього процесу закладу вищої освіти та його інформатизації. Так, проблемою підготовки до професійної діяльності та дослідженню педагогічних умов, що забезпечують ефективність освітнього процесу займалися О. Антонова, Л. Брескіна, О. Дубасенюк, М. Золочевська, З. Ковязіна, Н. Кириленко, О. Пехота, І. Підласий, М. Поташник та ін.

Питаннями організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, управління освітнього процесу та розробкою теоретико-прикладних основ управління закладу освіти займалися В. Бондар, Л. Даниленко, Ю. Конаржевський, В. Луговий, В. Маслов, В. Пікельна, Н. Протасова, І. Раченко, С. Сисоєва, Т. Шамова та ін.

Практика застосування програмних засобів та інформаційних технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти висвітлено в науковому доробку В. Безпалька, В. Бикова, М. Глеузмана, А. Гуржія, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, Н. Морзе, С. Ракова, Ю. Рамського, В. Розумовського та ін. (Вербовський, 2012).

Аналізуючи виклики й можливості, які сьогодні стоять перед закладами вищої освіти, можна зазначити, що не існує єдиної моделі, яка б допомогла сучасному керівнику організувати освітній процес за допомогою інформатизації управління, розробити навчальний план та робочий навчальний план, розподілити навантаження між викладачами та ін.

Мета нашого дослідження полягає в необхідності розробки осучасненого підходу до організації та управління навчального процесу, який би допоміг підвищити ефективність використання ресурсів закладу вищої освіти шляхом інформатизації управління плануванням освітнього процесу, зокрема на прикладі розроблення та впровадження шаблону навчального плану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційні підходи до налагодження та автоматизації освітнього процесу на рівні деканатів, дирекцій, кафедр та навчального відділу не дозволяють ефективно вирішувати нагальні завдання та проблеми які виникають у процесі практичної діяльності, оскільки мають один суттєвий недолік – освітній процес розглядається як об'єкт автоматизації. Тому потрібен інший підхід, при якому автоматизація має розглядатися як засіб удосконалення та осучаснення освітнього процесу, з дотриманням законодавчих норм та вимог. Саме освітній процес повинен розглядатися як складна система, яка базується на реалізації багатьох дій з аналізу, планування, впровадження і моніторингу навчання студентів і роботи професорсько-викладацького складу. Такий підхід визначає потребу у створенні інформаційних систем та технологій, які б дали змогу оперативно та вчасно адаптувати навчальні плани відповідно до умов оточуючого середовища, умов реалізації освітнього процесу у закладі вищої освіти та рівня знань студентів (Вербовський, 2015).

Організація та забезпечення освітнього процесу у закладі вищої освіти відбувається відповідно до Положення про організацію навчального процесу. Так, навчальний план є однією з основних одиниць організації та планування освітнього процесу. Заклад вищої освіти на основі відповідної освітньої за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність та варіативність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю (*Про вищу освіту*, 2014).

Навчальний план – документ, складений закладом вищої освіти на підставі освітньої програми та структурно-логічної схеми підготовки, який визначає перелік і обсяг нормативних та вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і засоби здійснення поточного й підсумкового контролю (Фіцула, 2014). Саме з врахуванням нормативної складової організації освітнього процесу в Житомирському державному університеті імені Івана Франка починаючи з 2018-2019 навчального року впроваджується уніфікований шаблон навчального плану.

Наразі кожен навчальний план розроблений до діючих вимог і містить наступну інформацію: рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), другий (магістерський) або третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий); галузь знань; спеціальність; форма навчання: денну, заочну, вечірню або дистанційну; назва освітньо-професійної або освітньо-наукової (наукової) програми; назва освітньої кваліфікації; назва професійної кваліфікації; тривалість навчання; вимоги до вступу; графік навчального процесу; зведені дані про бюджет часу; практика; атестація; план навчального процесу.

У процесі аналізу організації планування освітнього процесу закладами вищої освіти України нами було виявлено, що в ході розробки нових навчальних планів гарантими освітніх програм, завідувачами кафедр та викладачами закладів вищої освіти, виникає саме технічна проблема розробки планів. Така технічна проблема трансформується в загальну проблему узгодження існування такого навчального плану, який би дозволив покращити і полегшити в подальшому систему розподілу навантаження кожного викладача, формування розкладу занять і т.д. На основі наявного ресурсу було розроблено типовий шаблон навчального плану для підготовки здобувачів вищої освіти. А саме за допомогою офісного пакету Microsoft Office, зокрема, Microsoft Excel – табличного процесора, програми для роботи з електронними таблицями, який би мінімізував час та сам процес розробки відповідного навчального плану.

Представимо алгоритм заповнення поданого шаблону навчального плану. Розробка навчального плану починається із заповнення загальної інформації, яка в подальшому дозволить полегшити роботу з формування диплома про вищу освіту та додатка до диплома європейського зразка кожного випускника університету. Так титульна сторінка плану містить інформацію, яка розміщена блочно:

– про центральний орган виконавчої влади, власника (Міністерство освіти і науки України), повну назву закладу вищої освіти та назву документа (Навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти);

містять нормативну (обов'язкову) частину та варіативну частину: дисципліни самостійного вибору університету та дисципліни вільного вибору студента.

Міністерство освіти і науки України
(назва закладу вищої освіти)

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН
підготовки здобувачів вищої освіти

"Затверджую"

Ректор університету _____ рівень вищої освіти _____ перший (бакалаврський) Освітня кваліфікація: **введіть назву**

_____ ініціали, прізвище _____ галузь знань _____ введіть назву Професійна кваліфікація: **введіть назву**

" " 20 р. _____ спеціальність _____ введіть назву Тривалість навчання: **введіть термін навчання**

Схвалено вченою радою _____ університету _____ форма навчання _____ введіть форму навчання Вимоги до вступу: **введіть вимоги до вступу**

протокол № _____ від _____ 20 р. _____ освітньо-професійна програма _____ введіть назву

голова вченої ради _____ ініціали, прізвище _____

I Графік навчального процесу

Курс	Вересень			Жовтень			Листопад			Грудень			Січень			Лютий			Вересень			Квітень			Травень			Червень			Липень			Серпень																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14						
I	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	A	A	K	K	K	K	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T						
II	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	A	A	K	K	K	K	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T			
III	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	A	A	K	K	K	K	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T
IV	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	A	A	K	K	K	K	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T

ПОЗНАЧЕННЯ: T теоретичне навчання; A атестація; H навчальна практика; B виробнича практика; DA державна атестація; KP виконання кваліфікаційної роботи; K канікули.

II. ЗВЕДЕНІ ДАНІ ПРО БЮДЖЕТ ЧАСУ, тижні

Курс	Теоретичне навчання	Екзамінаційна пора	Навчальна практика	Виробничі практики	Державна атестація	Виконання кваліфікаційних робіт	Канікули	Всього
I	30	5	5	0	0	0	12	52
II	30	5	5	0	0	0	12	52
III	33	5	2	0	0	0	12	52
IV	22	4	0	4	2	8	3	43
Разом	115	19	12	4	2	8	39	199

III. ПРАКТИКА

Назва практики	Семестр	Години
Навчальна		*
Назва практики	*	*
Назва практики	*	*
Виробничі		*
Назва практики	*	*

IV. АТЕСТАЦІЯ

Назва навчальної дисципліни	Форма атестації (екзамен, кваліфікаційна робота)	Семестр
Назва екзамену 1	екзамен кваліфікаційна робота	8
Назва екзамену 2	екзамен кваліфікаційна робота	8

Рис. 3. Зразок титульної сторінки навчального плану для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Після зазначених циклів розміщуються розділи «3. Практики» та «4. Атестація». В кожен із зазначених циклів необхідно ввести назву навчальної дисципліни (практики, атестації, курсової роботи), зазначити семестровий контроль відповідної дисципліни, кількість кредитів ЄКТС, кількість аудиторних годин (лекції, лабораторні, семінарські/ практичні), кількість годин на самостійну та індивідуальну роботу, кількість підсумкових модульних контрольних робіт та розподіл аудиторних годин на тиждень за курсами і семестрами. В кінці навчального плану вводиться загальна кількість кредитів ЄКТС, загальна кількість годин, загальна кількість аудиторних годин, загальна кількість годин на самостійну та індивідуальну роботу, загальна кількість підсумкових модульних контрольних робіт, загальна кількість аудиторних годин на тиждень за курсами і семестрами, загальна кількість екзаменів, заліків та курсових робіт за семестрами.

Також під час формування навчального плану необхідно врахувати наступне: 1 кредит ЄКТС складає 30 академічних годин; навчальний час, передбачений на аудиторне вивчення дисципліни, повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу годин, передбачених на вивчення дисципліни; нормативна кількість кредитів ЄКТС на один навчальний рік – 60 кредитів ЄКТС (30 кредитів ЄКТС – в семестр), кожна навчальна дисципліна повинна завершуватись заліком або екзаменом, сумарна кількість заліків та екзаменів в навчальний рік не повинна перевищувати 16, дисципліни вільного вибору студента повинні становити не менше, як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених для даного рівня вищої освіти та ін.

Як бачимо, формування плану навчального процесу – це досить копітка і відповідальна робота. Для спрощення роботи під час формування навчального плану нами було максимально враховано вимоги до розробки навчального плану, які стоять перед закладом вищої освіти, та розроблено шаблон розділу «V. План навчального процесу» за допомогою Microsoft Excel. Так, відповідальній особі, яка формувала навчальний план необхідно було ввести: назву навчальної дисципліни, загальну кількість годин, відведених на вивчення дисципліни, кількість лекційних, лабораторних та семінарських/ практичних (у годинах) і вказати семестр, у якому здобувач вищої освіти складатиме залік або екзамен. Після введення даної інформації автоматично розраховувалась:

- кількість кредитів ЄКТС з даної дисципліни: «N13/30», де N13 – загальна кількість годин з вивченої дисципліни;
- загальна кількість аудиторних годин: «СУММ(J13:L13)», де J13:L13 – діапазон годин, зазначених для вивчення лекцій, лабораторних та семінарських/ практичних;
- загальна кількість підсумкових модульних контрольних робіт: «ОКРУГЛ((J13/30);0)», де J13 – загальна кількість аудиторних годин, виділених для вивчення даної дисципліни;
- кількість годин, відведених на самостійну та індивідуальну роботу: «N13-I13», де N13 - загальна кількість годин, виділених для вивчення даної дисципліни, I13 – загальна кількість аудиторних годин, виділених для вивчення даної дисципліни.

За межами друку – «Сіра зона» нами було створено додаткові 4 блоки, які обраховувались автоматично, що дозволяє полегшити роботу працівникам структурного підрозділу, який займається перевіркою навчальних планів, зокрема:

Блок I. Відсоток аудиторних годин для контролю навчального часу, передбаченого на аудиторне вивчення дисципліни, який повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу годин : « $P13 \cdot 100 / H13$ », де P13 – загальна кількість аудиторних годин, виділених для вивчення даної дисципліни, H13 - загальна кількість годин, виділених для вивчення даної дисципліни;

Блок II. Розподіл кредитів за семестрами, в якому D13 – комірка для введення семестру складання екзамену; E13 – комірка для введення семестру складання заліку; X8, Y8, Z8, AA8, AB8, AC8, AD8, AE8 – комірки із номером семестру.

Таким чином, якщо з навчальної дисципліни підсумкова точка контролю була у 2 семестрі, то кількість кредитів, яка була виділена на вивчення даної дисципліни (наприклад: комірка G13 = 3 кредити) – переносилась у відповідний семестр (Рис. 4).

Розподіл кредитів за семестрами							
I курс		II курс		III курс		IV курс	
Семестри							
X8	Y8	Z8	AA8	AB8	AC8	AD8	AE8
1	2	3	4	5	6	7	8
Кількість тижнів в семестрі							
18	12	17	13	17	16	14	8
Формула							
$\text{ЕСЛИ(ИЛИ(D13=\$X\$8;E13=\$X\$8);G13;"")}$	$\text{ЕСЛИ(ИЛИ(D13=\$Y\$8;E13=\$Y\$8);G13;"")}$	$\text{ЕСЛИ(ИЛИ(D13=\$Z\$8;E13=\$Z\$8);G13;"")}$	$\text{ЕСЛИ(ИЛИ(D13=\$AA\$8;E13=\$AA\$8);G13;"")}$	$\text{ЕСЛИ(ИЛИ(D13=\$AB\$8;E13=\$AB\$8);G13;"")}$	$\text{ЕСЛИ(ИЛИ(D13=\$AC\$8;E13=\$AC\$8);G13;"")}$	$\text{ЕСЛИ(ИЛИ(D13=\$AD\$8;E13=\$AD\$8);G13;"")}$	$\text{ЕСЛИ(ИЛИ(D13=\$AE\$8;E13=\$AE\$8);G13;"")}$
	3						

Рис. 4. Розподіл кредитів за семестрами

Після остаточного заповнення навчального плану (введення всіх навчальних дисциплін, практик, атестації), в кінці даного розділу здійснюється загальний підрахунок кредитів ЄКТС по кожному семестру окремо (кількість кредитів ЄКТС в одному семестрі не повинна перевищувати 30 кредитів ЄКТС, у раз перевищення, – поле з сумою виділялося червоним кольором).

Блок III. Розподіл аудиторних годин за семестрами, в якому D13 – комірка для введення семестру складання екзамену; E13 – комірка для введення семестру складання заліку; X8, Y8, Z8, AA8, AB8, AC8, AD8, AE8 – комірки із номером семестру.

Таким чином, якщо з навчальної дисципліни підсумкова точка контролю була у 2 семестрі, то кількість кредитів, яка була виділена на вивчення даної дисципліни (наприклад: комірка P13 = 50 годин) – переносилась у відповідний семестр (Рис. 5).

Після остаточного заповнення навчального плану (введення всіх навчальних дисциплін, практик, атестації), в кінці даного розділу здійснюється загальний підрахунок аудиторних годин по кожному семестру окремо.

Блок IV. Семестр, в якому буде точка контролю. В даний розділ переносились, відповідно, заліки та екзамен з кожної навчальної дисципліни, для подальшого обрахунку заліків та екзаменів по кожному семестру окремо.

Після введення дисципліни також до навчального плану в розділ «Розподіл аудиторних годин на тиждень за курсами і семестрами» автоматично вводилась частка аудиторних годин на тиждень з навчальної дисципліни, шляхом ділення кількості аудиторних годин з розділу «III. Розподіл аудиторних годин семестрами» на кількість тижнів.

Таким чином, після введення всієї інформації до «V. План навчального процесу» (Рис. 6) в результаті автоматично рахується загальна кількість кредитів ЄКТС, загальна кількість годин, загальна кількість аудиторних годин, загальна кількість годин на самостійну та індивідуальну роботу, загальна кількість підсумкових модульних контрольних робіт, загальна кількість аудиторних годин на тиждень за курсами і семестрами, загальна кількість екзаменів, заліків та курсових робіт за семестрами в цілому по навчальному плану.

Розподіл аудиторних годин семестрами							
I курс		II курс		III курс		IV курс	
Семестри							
X8	Y 8	Z8	AA8	AB8	AC8	AD8	AE8
1	2	3	4	5	6	7	8
Кількість тижнів в семестрі							
18	12	17	13	17	16	14	8
Формула							
=ЕСЛИ(ИЛИ(D13=$\\$X\\8;E13=$\\$X\\8;I13;$''''$))		=ЕСЛИ(ИЛИ(D13=$\\$Y\\8;E13=$\\$Y\\8;I13;$''''$))		=ЕСЛИ(ИЛИ(D13=$\\$Z\\8;E13=$\\$Z\\8;I13;$''''$))		=ЕСЛИ(ИЛИ(D13=$\\$AA\\8;E13=$\\$AA\\8;I13;$''''$))	
50							
=ЕСЛИ(ИЛИ(D13=$\\$AB\\8;E13=$\\$AB\\8;I13;$''''$))		=ЕСЛИ(ИЛИ(D13=$\\$AC\\8;E13=$\\$AC\\8;I13;$''''$))		=ЕСЛИ(ИЛИ(D13=$\\$AD\\8;E13=$\\$AD\\8;I13;$''''$))		=ЕСЛИ(ИЛИ(D13=$\\$AE\\8;E13=$\\$AE\\8;I13;$''''$))	

Рис. 5. Розподіл аудиторних годин за семестрами

Повністю розроблений навчальний план з усіма заповненими полям, дозволяє розробити та формувати робочі навчальні плани, на основі яких здійснювався розрахунок обсягу навчального навантаження по кафедрах та по факультетах, дирекціях. При чому робочі навчальні плани формувалися практично автоматично, що знову ж таки дозволяє економити і робочі ресурси, і час. Картки навчального навантаження були розроблені також за допомогою можливостей Microsoft Excel.

Рис. 6. Шаблон плану навчального процесу

Висновок. Серед великої кількості процесів, які є невід’ємною складовою функціонування закладу вищої освіти, основу роль відіграє освітній процес. Ефективна, логічна і послідовна його організація допоможе створити сприятливі умови праці кожного учасника освітнього процесу, полегшить різносторонню взаємодію керуючої та керованої систем закладу вищої освіти.

Так, процес інформатизації управління плануванням освітнього процесу закладу вищої освіти відбувається як сукупність заходів упровадження різноманітних видів інформаційних систем. У подальших наших дослідженнях ми представимо можливість формування карток навчального навантаження та контроль за його виконанням за допомогою можливостей мережевого офісного пакету Google Docs.

Список використаних джерел

- Вербовський, І. А. (2019). Модель інформатизації управління плануванням освітнього процесу у закладі вищої освіти. *Теорія та методика управління освітою*, 1 (22). Взято з <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/electronic-journal-theory-and-methods-of-educational-management-edition-1-22-2019>.
- Вербовський, І. А. (2015). Теоретичні аспекти становлення управління впровадження інформаційних технологій у навчальний процес ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* (Дод. 1 до Вип. 35, Т. IX (60), С. 45-52). Київ: Гнозис.
- Данилова, Г. С., & Дмитренко, Г. А. (Ред.). (2000). *Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення: [навч.-метод. посіб.]*. Київ: ІЗМН.
- Журавський, В. С. (2003). *Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні*. Київ: ВД «Ін Юре».
- Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014. № 1556-VII. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Microsoft Office*. Взято з https://uk.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Office.
- Степко, М. Ф., Болубаш, Я. Я., Шинкарук, В. Д., Грубінко, В. В., & Бабін, І. І. (Упоряд.). (2003). *Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламака-Прага-Берлін)*. Тернопіль: Економічна думка: ТАНГ.
- Фіцула, М. М. (2014). *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* Київ: Академвидав.

References

- Danylova, H. S., & Dmytrenko, H. A. (Eds.). (2000). *Pislyadyplomna osvita: problemy upravlinnia, metodychne zabezpechennia [Postgraduate education: management problems, methodological support]: [navch.-metod. posib.]*. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
- Fitsula, M. M. (2014). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school]: navch. posib.* Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
- Microsoft Office*. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Office [in Ukrainian].
- Stepko, M. F., Boliubash, Ya. Ya., Shynkaruk, V. D., Hrubinko, V. V., & Babyn, I. I. (Comps.). (2003). *Bolonskyi protses u faktakh i dokumentakh (Sorbonna-Bolonia-Salamaka-Praha-Berlin) [The Bologna Process in Facts and Documents (Sorbonne-Bologna-Salamac-Prague-Berlin)]*. Ternopil: Ekonomichna dumka: TANH [in Ukrainian].
- Verbovskiy, I. A. (2019). Model informatyzatsii upravlinnia planuvanniam osvitnoho protsesu u zakladi vyshchoi osvity [Model of informatization of planning of educational process planning in higher education institution]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu [Theory and methodology of educational management]*, 1 (22). Retrieved from <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/electronic-journal-theory-and-methods-of-educational-management-edition-1-22-2019> [in Ukrainian].
- Verbovskiy, I. A. (2015). Teoretychni aspekty stanovlennia upravlinnia vprovadzhennia informatsiinykh tekhnolohii u navchalnyi protses VNZ [Theoretical aspects of formation of management of introduction of information technologies in the educational process of universities]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody" [Humanitarian Bulletin of the Pereiaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named after Grigory Skovoroda]* (Dod. 1 do Is. 35, Vol. IX (60), pp. 45-52). Kyiv: Hnozyys [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [About higher education] vid 01.07.2014. № 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
- Zhuravskiy, V. S. (2003). *Vyshcha osvita yak faktor derzhavotvorennia i kultury v Ukraini [Higher education as a factor of state formation and culture in Ukraine]*. Kyiv: VD "In Yure" [in Ukrainian].

VERBOVSKIY I.

Zhytomyr Ivan Franko State University, Ukraine

THE IMPLEMENTATION TECHNIQUE OF THE INFORMATIZATION MODEL OF THE EDUCATIONAL PROCESS PLANNING MANAGEMENT IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article analyzes the resource components of a higher education institution, which are the determining elements in the organization of training highly qualified specialists. The ways of consistent reforms of all spheres of public administration are characterized and the educational system is considered to take a special place accordingly to its strategic importance.

It is proved that in order to achieve high and qualitative results in the field of providing educational products, higher education institutions are obliged to be aimed at the service market in the society in time. The fulfillment of such tasks, in its turn, requires appropriate methodological and logistical support of the educational process in the higher education institution; highly qualified scientific and pedagogical staff; monitoring and periodic updating of educational programs; annual assessment of the professional competence level of higher education applicants, scientific-pedagogical and pedagogical employees of higher education institutions and regular publication of the results of these assessments; ensuring the training of pedagogical and scientific-pedagogical staff, ensuring the availability of the necessary resources to organize the educational process for each educational program; providing and keeping public information on educational programs; ensuring the availability of information systems for effective management of the educational process; ensuring academic integrity by employees of higher education institutions and students, etc. It is also noted that the reforms of the higher education, caused by challenges posed by society, do not provide additional sources of funding to meet the mentioned above objectives. Therefore, there is an urgent and acute need to implement a qualitatively new approach to the implementation of a management system in the field of modern educational services with the available resources.

Planning the educational process is a must and one of the most significant links of the activities of higher education institutions. When planning the educational process, it is necessary to take into account the diversity of activities of the teaching staff namely the teaching load performance, carrying out scientific, educational and methodical work, advanced training, vocational work and other activities. Taking into account the available resource potential of higher education institutions, including materiel and technical support and software resources, the author has introduced the technology of using the Microsoft Office suite, which includes software for working with different types of documents: texts, spreadsheets, presentations, databases etc. and the Google Docs Network Office suite.

The introduction of the described technology will make it possible to increase the efficiency of using the resources of the higher education institution by informatizing the educational process planning management, in particular by the example of the development and implementation of the curriculum pattern. The curriculum is one of the basic units of organization and planning of the educational process, it requires the greatest effort in process of the the correct and logical construction.

The author has designed and described a curriculum pattern using Microsoft Excel that would minimize the time and process involved in designing the curriculum. An algorithm of filling the submitted curriculum pattern is presented in the study.

Completely developed curriculum with all the fields filled in, allows to develop and form working curricula, the amount of study load can be calculated on their basis in the departments and faculties.

The introduction of such a pattern of the curriculum will further facilitate the work on the formation of the diploma and the supplement to the diploma of the European sample of each university graduate.

Its efficient, logical and consistent organization will help to create favorable working conditions for each participant of the educational process, facilitate the diverse interaction of the managing and managed system of the higher education institution.

Key words: *informatization; management informatization; planning; curriculum; educational process schedule; educational load; educational process; higher education institution*

Стаття надійшла до редакції 24.10.2019 р.

УДК [37:316.752]:378.04

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194599>

РЕНАТА ВИННИЧУК

ORCID ID 0000-0002-1508-7984

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ПЕДАГОГІЧНА АКСІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТАХ ГУМАНІТАРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито тлумачення педагогічної аксіології у контекстах гуманітарної професійної освіти як сучасного наукового напрямку пошуку цивілізаційних орієнтирів професійного розвитку особистості фахівця. З'ясовано в ході характеристики педагогічної аксіології, як науки про цінності, поняття ціннісних орієнтацій, їхньої структури і класифікації, можливі шляхи розвитку аксіосфери особистості в гуманітарній професійній освіті, що з аксіологічної точки зору в межах системної методології освіти розглядають як багаторівневий простір, один із визначальних чинників суспільства, який відіграє активну соціально-ціннісну роль, а в рамках постнекласичної наукової парадигми – наполегливо актуалізує аксіологічні аспекти буття людини (загальнолюдські і професійні цінності та відповідні ціннісні орієнтації й ідеали). Українські вчені (педагоги, психологи, філософи та ін..) особливої уваги надають дослідженню ціннісних парадигм професійної освіти в контекстах євроінтеграції, забезпеченню свободи вибору системному баченню сукупності гуманітарних освітніх цінностей.

Ключові слова: педагогічна аксіологія; гуманітарна освіта; загальнолюдські цінності; професійні цінності; ціннісні орієнтації; ціннісний шар свідомості

Постановка проблеми. Актуальність формування загальнолюдських і професійних цінностей студентської молоді нині обумовлена низкою чинників, зокрема, сучасним станом українського суспільства, коли в умовах існування гострих проблем його духовного оздоровлення й відродження відбувається інтенсивний пошук

цивілізаційних орієнтирів розвитку. Метою діяльності вищих закладів освіти є професійна підготовка фахівців через призму загальнолюдських гуманістичних цінностей: ідеалів добра, правди, краси, справедливості, совісті, людської гідності та реалізація місії українського національного виховання через прищеплення молодій людині відданості цим ідеалам. У зазначеному контексті першочергово постає проблема модернізації змісту університетської гуманітарної освіти, що має органічно поєднувати різнопланові особистісно й соціально відповідні аксіологічні аспекти.

Аналіз досліджень і публікацій. Постнеокласична наукова парадигма, що співвідноситься з поняттям «сучасний освітній простір», як одну з базових характеристик освіти наполегливо актуалізує аксіологічні аспекти буття. Саме в освітньому контексті цінності вважають гранично загальною ідеєю, що надає освіті сенсу; таким чином, учені не лише осмислюють проблеми освіти, а й створюють сучасний освітній простір, підкреслюючи його діалогічність на рубежі ХХ-ХХІ століть. Діалог світових культур та суперечності між ними розглядають Т. Григор'єва, В. Топоров; проблеми стилю мислення, менталітету як основи педагогічних поглядів вивчають П. Гайдено, В. Губін, І. Новік, у зарубіжній філософії науки – Д. Агасі, Т. Кун, І. Лакатос, А. Маслоу, П. Фейєрабенд та ін. Діалоговий характер освітньої практики як специфічної людської діяльності знайшов відображення в роботах О. Брудного, О. Огурцова, С. Розової, В. Шадрикової та ін. Вітчизняна історіографія проблеми цінностей в освіті представлена працями сучасних українських дослідників В. Андрущенка, В. Крижка, І. Предборської, О. Сухомлинської, Н. Ткачової. Проблема цінностей в освіті в україномовному філософському просторі стала предметом досліджень Н. Юрдакі, С. Клепка, М. Култаєвої, В. Огнев'юка та ін.

Вивчення проблеми професійних цінностей переважно пов'язують з дослідженням та уточненням специфіки особистісного розвитку. Зміст понять «цінності» й «ціннісні орієнтації» вчені вивчають у філософському (В. Василенко, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремін, М. Шелер), психологічному (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Маслоу) та педагогічному (Т. Бутківська, О. Вишневський, В. Давидов, А. Мудрик, Н. Никандров, Ю. Орлов, В. Сластьонін, В. Струманський, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та ін.) аспектах. У психолого-педагогічних дослідженнях часто використовують поняття, подібні за змістом до цінностей і ціннісних орієнтацій: особистісний сенс (О. Леонтьєв), установка (Д. Узнадзе), ставлення (В. М'ясищев), ціннісні орієнтації (В. Ядов), спрямованість чи внутрішня позиція особистості (Л. Божович), метамотиви (А. Маслоу).

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених, практичним досвідом підготовки студентів у вищих навчальних закладах дало змогу виявити низку суперечностей між: потребою у вихованні активної особистості, здатної регулювати власну діяльність, оволодівати системою цінностей, знань і вмінь та низьким рівнем сформованості такої активності у випускників вищих закладів освіти; запитом суспільства на творчу особистість та недостатньою розробленістю педагогічних технологій формування готовності майбутніх фахівців до саморегуляції власної діяльності на засадах системи професійних цінностей і ціннісних установок.

Тому **метою** цієї розвідки постає характеристика педагогічної аксіології як науки про цінності, поняття ціннісних орієнтацій, їхньої структури і класифікації, можливих шляхів розвитку аксіосфери особистості в гуманітарній професійній освіті.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан розвитку суспільства та освітньої галузі актуалізує проблему цінностей, стимулює їх переосінку й осмислення. «Те, що зовсім недавно сприймалося як непохитні канони, – зазначає Л. В'язнікова, – тепер викликає сумніви в його значущості й доцільності» (Вязнікова, 2002). За словами Д. Леонтьєва, нині часто спостерігаємо «ціннісний нігілізм, цинізм, метушню у виборі цінностей, екзистенційний вакуум та багато інших симптомів соціальної патології, яка виникла на ґрунті зламу ціннісної основи, смислового голоду й вивиху світогляду» в посткомунікативних обставинах (Леонтьєв, 1996, с. 15). Це призводить до кризи не тільки соціальної, але й професійної; як наслідок відбувається деформація самосвідомості, відчуження особистості від власної професійної діяльності, відповідно, виникає соціально значуще завдання істотного оновлення цінностей освіти.

Основи аксіологічних ідей в освіті розроблені вченими В. Андрущенком, Л. Губерським, М. Михальченком, І. Предборською та ін. (Андрущенко, 2008; Губерський, Андрущенко, & Михальченко, 2002; Андрущенко, & Предборська, (Ред.) 2009). У працях цих дослідників фундаментально проаналізовано сутність аксіології як науки про цінності, поняття ціннісних орієнтацій, їхньої структури й класифікації, а також можливі шляхи розвитку аксіосфери особистості в освіті, доведено, що ціннісні орієнтації мають об'єктивно-суб'єктивний характер і водночас є культурним продуктом розвитку власне особистості.

У кінці ХХ – на початку ХХІ століть питання про інтерпретацію аксіологічних ідей освіти стає принциповим при формуванні стратегії розвитку системи освіти України. Сучасна система освіти, за висловлюванням П. Щедровицького, «дісталася нам у спадок від Радянського Союзу, на жаль, не має аксіологічної ідеї» (Щедровицький, 1998). Автор робить акцент на системі, яка з самого початку не містила яскраво виражених ціннісних ідей, адже не враховувала особистісного аспекту. Але нині в межах системної методології освіту розглядають як багаторівневий простір із можливостями дослідження процесів, що відбуваються в ньому, і її соціально-ціннісної ролі, яка зростає в період переходу від інформаційного суспільства до суспільства знань. При цьому, як один із визначальних чинників розвитку суспільства, освіта активно взаємодіє з іншими підсистемами й суспільством загалом. Соціально-культурологічний аналіз освіти як системи сприяє усвідомленню того, що вона володіє всіма ознаками (цілісністю, цілеспрямованістю функціонування, ієрархічністю і складністю будови, вірогідним характером стану й поведінки, здатністю до самоорганізації) такої системи, тому і освіту, і нову освітню парадигму вчені тлумачать у контексті найважливіших соціальних проблем взаємодії, в основі яких лежить неодмінна умова наукового пошуку аксіологічних ідей – свобода думки, не обмежена зовнішніми щодо науки умовами (Щедровицький, 1998). Свобода думки – це варіант свободи вибору, а право й можливість свободи вибору – обов'язкова категорія і в структурі особистості, і в сучасній парадигмі освіти.

Звертаючись до ідей Г. Ласуєла і З. Фрейда, науковці актуалізують трикомпонентний підхід до особистості, що відображає природу людини як відкритої системи, яка синтезує внутрішній і зовнішній план власного буття та, на

їхню думку, є однією з методологічних підстав дослідження основ освіти. Саме трикомпонентну модель З. Фрейда Г. Лассуелл проаналізував з точки зору соціальних процесів та виявив зв'язок окремих інституціоналізованих форм людської діяльності з конкретними особистісними процесами – свідомістю, цілепокладанням (структура «Я»), совістю («над-Я»); природженою схильністю, потягами («Воно») (Лассуелл, 1994, с. 135-136). Освітня парадигма людського буття, реалізуючи принцип «потрійного впливу», одночасно розвиває доцільність, совість і вроджені потяги людини, тому може розглядатися універсумним складником цивілізаційного розвитку, оскільки освіта – це активність, потреба, діяльність, цінність, мета, засіб, результат, пов'язані з культурно зумовленим і соціально значущим процесом зміни можливостей особистості: «Освітня екзистенційність людської природи була усвідомлена вже з моменту становлення цивілізаційного способу буття людини, що включав у поняття «пайдейї» стан людини, яка реалізувала всі свої можливості духовного розвитку, стала особистістю в широкому значенні цього слова» (Лассуелл, 1994, с. 135-136).

Історію розвитку цінностей в освіті представлено в монографії сучасної української вченої Н. Ткачової, основним завданням якої обрано дослідження ціннісних парадигм освіти в контексті євроінтеграції; у праці репрезентовано системне бачення сукупності освітніх цінностей, які, на думку авторки, є необхідними для вибору освітніх пріоритетів в українській системі освіти. У дослідженні вперше в педагогічній науці проведено системно-ретроспективний аналіз розвитку освітніх цінностей впродовж усієї історії існування людства, запропоновано їх переосмислення в контексті сучасних вимог суспільства (Ткачова, 2004, с. 201).

Принципово нову концепцію освіти як соціокультурного феномену розроблено у працях В. Огнев'юка (Огнев'юк, 2003, с. 189). За критерієм самоцінності освіти вчений систематизує основні цінності, які є підґрунтям сучасної освіти: культурні (свобода, творчість, любов, спілкування, діяльність); політико-правові (демократія, справедливість, закон і правопорядок); моральні (сенс життя, щастя, добро, відповідальність, обов'язок, совість, честь, гідність); національні (державність, традиції, мова); ключовими ж цінностями освіти вважає загальнолюдські – «добро», «істину», «любов», «свободу», «творчість» і «красу» (Огнев'юк, 2003, с. 124). Автором осмислено ціннісний потенціал і процеси зміни парадигм сучасної української освіти через дослідження цінностей сталого людського розвитку. До основних компонентів професійної освіти як соціального інституту В. Огнев'юк відносить відповідні галузі знань та властиву для освіти специфіку: сукупність форм людської діяльності; певну особливість відносин, що складаються між людьми в освіті; систему цінностей і норм у сфері освіти; специфічну мережу організацій, закладів і установ підготовки фахівців. На основі філософсько-аксіологічного осмислення освіти як однієї з найважливіших та всезагальних людських цінностей, її місця та ролі в системі цінностей сталого соціального розвитку, на який зорієнтовані трансформаційні процеси в нашій країні, ним доведено, що розвиток освіти завдяки постійному поверненню, кожного разу за інших умов, є лінійно поступальним процесом руху до наскрізних освітніх інваріантів – зразків, моделей, образів, установок тощо, особливе місце серед яких займають самотутні духовні цінності української культури.

С. Клепко питання цінностей освіти розглянув у онтологічній площині, висвітливши проблему за критерієм і засобом упорядкування й систематизації «цінностей буття»; провідними регулятивними цінностями освіти вчений інтерпретував «любов як спосіб виконання цінностей» та транснаціональне узгодження «старих» і «нових» соціальних цінностей з цінностями буття (Клепко, 2003).

В. Крижко основну увагу в площині аксіології професійної освіти надає освітнім системам. На думку вченого, згідно формули «педагог – це експерт із запровадження цінностей» особливого сенсу набуває необхідність аксіологічних корекцій управління освітою як соціальною інституцією, що зумовило розгляд ним аксіологічної парадигми в онтологічній генезі та поліпарадигмальному полі (Крижко, 2005, с. 231). Учені постійно наголошують: у сучасній освіті неминуче враховується, що людина здатна об'єктивувати свої потенціали, знання, уміння у вигляді предметів, а також зробити об'єктом власного розгляду своє і чуже мислення, психічні акти, прояви внутрішнього світу, хоча саме існування людини – це «відкрита можливість», базовою ознакою якої є здатність до вибору. Таке розуміння долає обмеження логіки лінійного спрямування кінцевої моделі розвитку та пропонує його циклічну модель, у якій не існує фіксованого кінцевого стану системи у вигляді останньої (вищої) стадії її розвитку, а відбувається неперервний процес транзитивного функціонування й переходу одного стану в інший. Організуючи середовище своєї життєдіяльності, постійно вирішуючи важливі для неї проблеми, людина витрачає свою розумову, емоційну, фізичну енергію і створює при цьому свій світ буденності (життєвої і професійної) як певний акт винаходу, що водночас є результатом здібностей особистості до самостворення, яким людина реально чи потенційно володіє.

Подолання поверховості розуміння освіти лише як засобу досягнення мети (інструментальний підхід) вимагає усвідомлення індивідом того, що освіта – це його проявлена сутність, практика себе, і те, які завдання в освіті ставить індивід, закладає основу його проекту себе. Процес оволодіння знаннями і становлення особистості має відносний характер, і з цієї причини сфера освітніх практик більше за інших відкрита для творчості і запозичення ідей різних соціокультурних систем. У цьому контексті метафорою освіти може бути, за словами І. Утюж, образ «міксер» («що перемішує» шари), який охоплює процес змішування різних історичних традицій, цінностей, уявлень, переваг, особливостей сприйняття та інших компонентів ментальності, унаслідок чого народжується новий тип менталітету, що закріплюється послідовністю трансформацій «аксіологічної спіралі»: менталітет-освіта-менталітет (Утюж, 2013b, с. 40).

Учені звертають увагу на те, що в сучасних умовах проблема становлення особистості в контекстах професійної освіти активно й різноманітно розробляється і філософською антропологією, і соціальною філософією, які доводять, насамперед, необхідність і незамінність філософського умогляду в освіті, оскільки розуміння буття особистості як унікальної системи доступне тільки філософському осмисленню, а варіативність освітнього середовища дозволяє вчитися застосовувати при вирішенні поставленого завдання весь набір відповідних прийомів, починаючи з адаптивного й закінчуючи смислоутворювальними, інтелектуальними стилями, синтезувати нові знання,

усвідомлювати переваги ментально-особистісного потенціалу та вчитися будувати діалог з іншими. Розуміючи людське суспільство як соціальне та культурне середовище, в якому особистість живе, функціонує, розвивається, визначає свої ціннісні орієнтації, бо перебуває з ним у двосторонніх відносинах прямого і зворотного зв'язку, існує можливість зосередитися на розгляді проблеми відносин особистості і суспільства, особистості й освіти, особистості і цінностей майбутньої професії. Культурний складник людського буття виражається передусім у провідному значенні антропологічного принципу, покладеного в основу професійної гуманітарної освіти людиноцентризму. Це зумовлено тим, що така освіта соціокультурно антропологічно детермінована; вона аксіологічна за своєю природою, тобто самоцінна, формує ціннісні пріоритети особистості й суспільства (Утюж, 2013b, с. 41).

Філософсько-антропологічна традиція орієнтує на загальнолюдські духовні цінності, ціннісні орієнтації, вартісну вважає думку про цивілізаційну природу освіти та прагнення до ціннісної регуляції. Об'єднуючи погляди мислителів на феномен духовності як культурну цінність особистості, освіта розвиває ті властивості особистості, які дозволяють їй бути творцем своєї життєдіяльності, правильно розуміти й перетворювати навколишню дійсність (Фромм, Шелер, Ясперс), актуалізує ціннісну основу, відповідно якої проходить самовизначення особистості, вибудовування її внутрішнього світу, культурного простору, здійснюється вибір цінностей, цілей, смислів, розвиток духовних потреб у пізнанні, самопізнанні, рефлексії, зростає ціннісний шар свідомості. У такому шарі інтегруються вищі цінності, формується моральна стійкість особистості як форма самосвідомості, виникає самоідентифікація як підґрунтя для конструювання особистості в ролі суб'єкта, підвищується готовність до морального самовизначення в складних життєвих ситуаціях (Утюж, 2013b). За вихідний принцип при цьому беруть те, що сучасна особистість, будучи «просвітленою» освітою істотою, мусить освоювати необхідні їй знання, достатні для того, щоб творити власне буття. Водночас саме особистість розглядають домінуючою цінністю української професійної освіти.

У вітчизняній філософсько-освітній думці вважають, що особистість із самого початку є істотою соціокультурною, а тому потребує освіти; не менш важливою – ідею про потребу особистості у прагненні до освіти. Аксіологічний аспект сучасної професійної освіти, особливо – гуманітарної – відображає потребу людини у визначенні для себе ціннісних пріоритетів пізнання; це пов'язане зі змінами нормативного розуміння сучасної особистості з точки зору цінностей свободи, відповідальності, самореалізації, з розвитком багатоманітної творчості, з реалізацією ідеї внутрішнього саморозвитку особистості і створення нею власного освітнього та компетентісного професійного простору. Саме осмислення й перетворення ідеї внутрішнього саморозвитку особистості та створення нею власного освітнього простору пов'язане зі змінами традиційних уявлень про освіту як систему знань і вмінь, із дослідженням освіти як засобу самореалізації особистості, її цілей, відносин, мотивації. Ідея внутрішнього саморозвитку особистості сприяє її смисложиттєдіяльності, а водночас – вирішенню технологічно зорієнтованих проблем культури й освіти, поєднаних із формуванням ціннісних пріоритетів, залученням до культури й відповідних цінностей. У цьому плані актуальним вважають перехід до такої сучасної парадигми, яка б домінуючому інтелектуалізму інформаційного суспільства протиставила особистісну концепцію в освіті, наблизилася б до ідеалів суспільства знань. А. Ахієзер переконує: усі культури тотожні в тому сенсі, що жодна з них не може бути реалізованою без творчих інновацій індивіда, який несе в собі потенціал відкритості, а освоєння культури можливе лише через культивування особистістю своєї творчої здатності (Ахієзер, 2007).

Процес виробництва нових знань, що ґрунтується на вже наявних, дає системі освіти перспективні можливості: вона сама створює необхідний суспільству освітній ресурс і активно впливає на життєвий рівень суспільства. Характерними ознаками освіти, яка відображає постмодерністську картину суспільства, є: співіснування безлічі концепцій, неоднозначність інтерпретації результатів, зближення наукових та ненаукових форм пізнання; знаходження в центрі уваги проблеми буття особистості та суспільства в їх ціннісному вимірі; ставка на знання як на засіб збереження, відтворення і розвитку культури, а не як спосіб задоволення потреб соціально-виробничої практики або чистої науки (Утюж, 2013b). Людська історія, що існувала для кожного, хто приходить у цей світ, на рівні буденності, безперервна і відокремлюється від життєвого потоку логікою пізнання.

Професійна гуманітарна освіта, включаючись у соціокультурні відносини як систему більш високого рівня інтеграції, піддається впливу соціокультурних змін, що зумовило необхідність її цивілізаційного бачення через культуру, котра, входячи до процесу самопізнання і формуючи цивілізацію, виявляє свою транзитивну значущість в особистісних модальностях буття майбутніх фахівців. Культура метою освіти має виявлення людської сутності, яка щоразу відкривається перед новонародженою людиною, тому здатність професійної освіти розвивати людину є провідною властивістю цивілізації; саме зв'язок освіти із життям виокремив М. Шелер, пропонуючи класифікацію форм знань залежно від їхньої включеності до процесів життєдіяльності людини (Шелер, 1994). Тому в цивілізаційній традиції реформування освітніх практик завжди пов'язане з моделюванням образу людини, а сучасні вчені транзитивність соціокультурного та цивілізаційного змісту професійної освіти визначають як їх поєднуваність і взаємоперехідність у способи цивілізаційно-культурних змін людини, її розвитку як особистості, головною властивістю якої є зорієнтованість на усвідомлення світу через осягнення самої себе, своїх потенціалів та реалізацію у процесі перетворювальної діяльності професійно ціннісних орієнтацій.

Аксіологія як наука про цінності відіграє роль орієнтира та регулятора педагогічних процесів і педагогічної діяльності, формує особистісне ставлення до них. У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення понять «цінність», «ціннісні орієнтації»; переважно це пояснюється суб'єктивною позицією дослідників. Результати аналізу психолого-педагогічної літератури дають підстави стверджувати, що важливими компонентами особистісного самовдосконалення і саморегуляції у система професійної освіти вважають цінності й ціннісні орієнтації, враховуючи подвійну характеристику цінностей, зумовлену їх смисловою природою, що нами вже охарактеризовано вище. Саме смисл є основою для пізнання світу, спрямовує й активізує діяльність людини, тому професійні цінності визначають як елементи когнітивної структури особистості і як елементи її мотиваційної сфери.

Професійні ціннісні орієнтації не мають однозначного трактування; їх розглядають як усвідомлені переконання чи уявлення суб'єкта про цінне для нього в обраній професії (Леонтьев, 1996, с. 21), як своєрідну форму існування

цінностей. Співвідношення між такими цінностями і ціннісними орієнтаціями визначають як проблему розбіжностей між декларованими й реальними цінностями (Д. Леонт'єв). Реальні цінності можна співвіднести з поняттям «ціннісні орієнтації», адже саме ціннісні орієнтації стимулюють рух людини в певному напрямі, визначають вектор руху думки і дій. Погоджуємося з думкою В. Ядова про те, що цінності реалізуються в ціннісних орієнтаціях і є елементом структури особистості (Ядов, 2007). Ціннісні орієнтації як форма функціонування цінностей знаходять відображення в професійних ідеалах, принципах, цілях, нормах життя і діяльності, потребах, загалом у тому складникові культури людини, який називають професійним.

Традиційно у психології виділяють такі структурні компоненти особистості: цінності індивіда, які є головними психічними утвореннями для визначення цілей активності особистості, образ «Я», ідеал, рівень намагань, самооцінка і самоконтроль. Ці компоненти можуть бути визначені як система саморегуляції особистості, у якій функція забезпечення активності людини реалізується тільки в процесі взаємодії цих компонентів. Введення блоку професійних цінностей до моделі саморегуляції особистості зумовило необхідність зважати на її власні процеси цілевизначення на особистому рівні регулювання (Леонт'єв, 1999), оскільки цінності розглядають основою для «народження» цілей саморегуляції особистості та її діяльності. Ціннісні утворення особистості функціонально пов'язані не тільки з ідеалами, але й з таким структурним компонентом, як образ «Я» – уявлення про себе в професії. Образ «Я» в контексті саморегуляції особистості й професійної діяльності розглядають у співвідношенні з ідеалом. У процесуальному значенні уявлення про професійний ідеал («мені хотілося б») може «працювати» лише у випадку його зіставлення з уявленням людини про себе теперішнього – «хто я є». Реалістична розбіжність цих образів як внутрішня суперечність стимулює створення програми активності особистості, її саморуху (Леонт'єв, 1999), розвитку в процесі професійної освіти.

Висновки. Модернізація освітньої системи, зміна у зв'язку з цим професійних установок і цінностей на фоні відсутності чітко сформованих вимог до результатів діяльності, до професійних якостей, до процесу підготовки спонукають майбутніх фахівців постійно обирати між природним прагненням до стабільності фахових компетентностей і необхідністю руйнування старих уявлень, тобто зміною системи цінностей. Тому за результатами емпіричного дослідження, які детально буде представлено в дослідницькій перспективі, нами з'ясовано, що у багатьох майбутніх фахівців гуманітарної галузі не простежується механізм ціннісного вибору, ціннісного самовизначення; практика свідчить, що вони досить часто перебувають у стані «аксіологічної депресії» (термін А. Маслоу) (Маслоу, 1999). Особливості соціально-економічної ситуації, у якій здійснюється професійна діяльність, не можуть не впливати на зміну життєвих і професійних цінностей молоді, тоді як суспільство вимагає іншого професіонала, який може зважено приймати самостійні рішення та ефективно працювати в нестандартних умовах. Отже, проблема цінностей є не тільки предметом наукових дискурсів, вона тісно пов'язана з суспільними процесами, системами професійної підготовки фахівців, культурою суспільства загалом.

Список використаних джерел

- Андрущенко, В. П. (2008). *Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю*. Київ: Знання України.
- Ахизер, А. С. (2007). *Как открыть “закрытое общество”*. Москва: Магистр.
- Вязникова, Л. Ф. (2002). *Ценности в образовании: выбор пути развития*. Взято с [http://psyedu.ru/view .php?id=79](http://psyedu.ru/view.php?id=79).
- Губерський, Л. В., Андрущенко, В. П., & Михальченко, М. І. (2002). *Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз*. Київ: Знання України.
- Клепко, С. Ф. (2003). Цінності буття і цінності освіти. *Філософські обрії*, 10, 260-271.
- Крижко, В. В. (2005). *Антологія аксіологічної парадигми освіти*: навч. посіб. Київ: Освіта України.
- Лассуэлл, Г. Д. (1994). Принцип тройного воздействия: ключ к анализу социальных процессов. *Социологические исследования*, 1, 135-143.
- Леонт'єв, Д. А. (1996). Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*, 4, 15-26.
- Леонт'єв, Д. А. (1999). *Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл.
- Маслоу, А. (1999). *Новые рубежи человеческой природы*. Москва: Смысл.
- Огнев'юк, В. О. (2003). *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку*. Київ: Знання.
- Ткачова, Н. О. (2004). *Історія розвитку цінностей в освіті*: монографія. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна.
- Утюж, І. (2013а). Принципи постмодернізму в освіті. *Гуманітарний вісник ЗДА*, 56, 63-72.
- Утюж, І. (2011). Соціально-філософська інтерпретація аксіологічних ідей української освіти. *Гуманітарний вісник ЗДА*, 44, 38-42.
- Утюж, І. (2013б). *Сучасні освітні парадигми: соціально-філософський контекст* : автореф. дис ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ.
- Щедровицкий, П. Г. (1998). *“На повороте”*. Курс лекцій. Лекція 3. Институциональные изменения в сфере образования. Взято с <http://vwww.uscr.citvline.ru/-idcr;ast>.
- Андрущенко, В., & Передборська, І. (Ред.). (2009). *Філософія освіти*: навч. посіб. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

Шелер, М. (1994). *Избранные произведения*. Москва: Гнозис.

Ядов, В. А. (2007). *Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности*. Москва: Омега-Л. Взято с <https://www.isras.ru/publ.html?id=585>.

References

- Andrushchenko, V. P. (2008). *Rozdumy pro osvitu: statii, narysy, interv'iu [Reflections on education: articles, essays, interviews]*. Kyiv: Znannia Ukrainy [in Ukrainian].
- Akhiezer, A. S. (2007). *Kak otkryt "zakrytoe obshchestvo" [How to open a "closed society"]*. Moskva: Magistr [in Russian].
- Viaznikova, L. F. (2002). *Tsennosti v obrazovanii: vybor puti razvitiia [Values in Education: Choosing the Way of Development]*. Retrieved from <http://psyedu.ru/view.php?id=79> [in Russian].
- Huberskyi, L. V., Andrushchenko, V. P., & Mykhalchenko, M. I. (2002). *Kultura. Ideolohiia. Osobystist: metodoloho-svitohliadnyi analiz [Culture. Ideology. Personality: Methodological and philosophical analysis]*. Kyiv: Znannia Ukrainy [in Ukrainian].
- Klepko, S. F. (2003). Tsinnosti buttia i tsinnosti osvity [Values of being and the value of education]. *Filosofski obrii [Philosophical horizons]*, 10, 260-271 [in Ukrainian].
- Kryzhko, V. V. (2005). *Antolohiia aksiolohichnoi paradyhmy osvity [Anthology of the axiological paradigm of education]: navch. posib*. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
- Lassuell, G. D. (1994). Printsip troinogo vozdeistviia: kliuch k analizu sotcialnykh protsessov [Principle of triple effects: the key to the analysis of social processes]. *Sotciologicheskie issledovaniia [Sociological research]*, 1, 135-143 [in Russian].
- Leontev, D. A. (1996). Tsennost kak mezhdistsiplinarnoe poniatie: opyt mnogomernoii rekonstruktsii [Value as an interdisciplinary concept: the experience of multidimensional reconstruction]. *Voprosy filosofii [Philosophy Issues]*, 4, 15-26 [in Russian].
- Leontev, D. A. (1999). *Psikhologiiia smysla: priroda, struktura i dinamika smyslovoi realnosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of the semantic reality]*. Moskva: Smysl [in Russian].
- Maslou, A. (1999). *Novye rubezhi chelovecheskoi prirody [New frontiers of human nature]*. Moskva: Smysl [in Russian].
- Ohnev'iuk, V. O. (2003). *Osvita v systemi tsinnosti staloho liudskoho rozvytku [Education in the system of values of sustainable human development]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Tkachova, N. O. (2004). *Istoriia rozvytku tsinnosti v osviti [History of the development of values in education]: monohrafiia*. Kharkiv: KhNU im. V. N. Karazina [in Ukrainian].
- Utiuzh, I. (2013a). Printsypy postmodernizmu v osviti [Principles of postmodernism in education]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA [ZDIA Humanitarian Bulletin]*, 56, 63-72 [in Ukrainian].
- Utiuzh, I. (2011). Sotsialno-filosofska interpretatsiia aksiolohichnykh idei ukrainskoi osvity [Socio-philosophical interpretation of the axiological ideas of Ukrainian education]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA [ZDIA Humanitarian Bulletin]*, 44, 38-42 [in Ukrainian].
- Utiuzh, I. (2013b). *Suchasni osvitni paradyhmy: sotsialno-filosofskyi kontekst [Modern educational paradigms: socio-philosophical context]*. (Extended abstract of D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Shchedrovitskii, P. G. (1998). "Na povorote" [On the turn]. Kurs lektcii. Lektsiia 3. Institutcionalnye izmeneniia v sfere obrazovaniia. Retrieved from <http://vwww.uscr.citvline.ru/-idcr;ast> [in Russian].
- Andrushchenko, V., & Peredborska, I. (Red.). (2009). *Filosofiiia osvity [Philosophy of education]: navch. posib*. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Sheler, M. (1994). *Izbrannyye proizvedeniia [Selected works]*. Moskva: Gnozis [in Russian].
- Iadov, V. A. (2007). *Strategiia sotciologicheskogo issledovaniia. Opisanie, obiasnenie, ponimanie sotcialnoi realnosti [Strategy of sociological research. Description, explanation, understanding of social reality]*. Moskva: Omega-L. Retrieved from <https://www.isras.ru/publ.html?id=585> [in Russian].

VINNICHUK R.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

PEDAGOGICAL AXIOLOGY IN THE CONTEXTS OF HUMANITARIAN PROFESSIONAL EDUCATION

The article describes the interpretation of pedagogical axiology in the context of humanitarian vocational education as a modern scientific direction of search of civilization guidelines for the professional development of a specialist. It is elucidated in the course of the characteristics of pedagogical axiology as a science of values, the notion of value orientations, their structure and classification, the possible ways of developing the personality axiom in humanitarian vocational education, which, from the axiological point of view, within the framework of the system methodology of education are regarded as multilevel space, one of the defining factors of a society that plays an active social and value role, and within the

framework of the post-classical scientific paradigm - persistently actualises the axiological aspects of human existence (in general human and professional values and relevant value orientations and ideals).

Ukrainian scholars (teachers, psychologists, philosophers, sociologists, lawyers) pay particular attention to: the study of the value paradigms of vocational education in the contexts of European integration, the freedom to choose the systemic vision of the totality of humanitarians educational values. They comprehended the value potential and processes of changing the paradigms of modern Ukrainian education through the study of the values of sustainable human development; it is proved that the development of education is a linear progressive process of movement towards cross-cutting educational invariants - samples, models, images, installations, etc., a special place among which occupy original spiritual values of Ukrainian culture; the need for axiological corrections in the management of education as a social institution was explained, which led to the consideration of the axiological paradigm in ontological genesis and polyparadigmatic discourse; The necessity and indispensability of the philosophical speculation in education - the understanding of the existence of the individual as a unique system, in which the variability of the educational environment allows us to use the whole set of appropriate techniques from the adaptive to the semantic and intellectual styles, to synthesize new knowledge, to realize the benefits of mental-personal potential and learn to build a dialogue with others.

By combining the views of thinkers on the phenomenon of spirituality as the cultural value of the individual, value-oriented education develops those properties of the individual that allow him to be the creator of his life, correctly understand and transform the surrounding reality, actualizes the value basis, respectively, self-determination of the individual, the construction of his inner world, cultural space, the choice of values, goals, meanings, development of spiritual needs in cognition, self-knowledge, reflection is carried out.

Key words: *pedagogical axiology; humanitarian education; universal values; professional values; value orientations; value consciousness layer*

Стаття надійшла до редакції 24.08.2019 р.

УДК 378.016:62/64(477)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194601>

ВЯЧЕСЛАВ ВОЛОСЬКИЙ

ORCID ID 0000-0001-6915-2692

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ВИВЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРАКТИКУМУ

У статті проаналізовано досвід вивчення дисципліни «Технологічний практикум» у процесі підготовки майбутніх учителів трудового навчання. Обґрунтовано, що вивчення «Технологічного практикуму» забезпечує міцний зв'язок між теоретичними знаннями студентів і їх практичною предметно-перетворювальною діяльністю. Встановлено міжпредметні зв'язки «Технологічного практикуму» з прикладними дисциплінами, які сприяють розвитку технічних творчих здібностей.

Розкрито основні завдання, які передбачає курс вивчення «Технологічного практикуму», зокрема: формування у майбутнього вчителя трудового навчання знань та вмінь необхідних для проведення уроків у школі; виховання добросовісного ставлення до праці, трудолюбства та дбайливості; навчитися розробляти та використовувати технічну документацію на виробі, що виготовляються для реалізації проектно-технологічної діяльності; розвиток творчих здібностей студентів; ознайомлення студентів із сучасними високопродуктивними способами обробки конструкційних матеріалів і організацією праці у навчальних майстернях.

Ключові слова: технологічний практикум; навчальна дисципліна; навчальна програма; вітчизняний досвід; трудове навчання; технології

Постановка проблеми. Важливе місце у навчальному процесі підготовки майбутнього вчителя трудового навчання, відіграє його практична діяльність, яка ґрунтується на основі проходження технологічного практикуму в навчальних майстернях і спецкурсів практичного характеру.

Комплексність практикуму, який ведеться в майстернях із обробки деревини й інших конструкційних матеріалів, зумовлена цілями і завданнями підготовки майбутнього вчителя трудового навчання для сучасної школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі практичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання була предметом дослідження багатьох вітчизняних вчених, серед яких Р. Гуревич, Й. Гушулей, О. Коберник, М. Корець, В. Кузьменко, П. Лузан, В. Мадзігон, І. Мегем, В. Моштук, Л. Пташнік, В. Сидоренко, Г. Терещук, В. Титаренко, Д. Тхоржевський, А. Цина, М. Янцур, С. Яшук та інші.

Мета статті. Проаналізувати вітчизняний досвід вивчення технологічного практикуму в педагогічних університетах України.

Виклад основного матеріалу. На заняттях з «Технологічного практикуму» здійснюється підготовка майбутнього вчителя трудового навчання. Відповідно до навчального плану практикуму, що охоплює ручну та механічну обробку конструкційних матеріалів, проводиться з першого дня навчання студентів у закладах вищої

освіти на базі середньої загальної освіти. Враховуючи це, великого значення набуває рівень технологічної підготовки, здобутий ними у школі.

Важливою частиною навчання майбутнього вчителя трудового навчання є застосування і перевірка отриманих знань на практиці. Для цього в навчальний процес включають «Технологічний практикум», який є невід'ємною частиною процесу навчання майбутніх учителів трудового навчання.

Зміст технологічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання охоплює як прості ручні операції, так і роботу з високими технологіями, включаючи роботу з ЕОМ. Навчання здійснюється з урахуванням мети й завдань технологічної підготовки, з дотриманням сучасних параметрів і вимог до освітнього рівня майбутніх фахівців. При виконанні комплексних практичних завдань дотримуються основні етапи і відповідна логічна послідовність практичних дій, які представлені до проектної діяльності – від ідеї, проблеми до готового об'єкту праці (виробу, моделі, проекту).

Майбутні фахівці у процесі навчання готуються до практичної діяльності, яка спрямована на формування в студентів:

- знань про властивості і технологічне призначення матеріалів, способи, методи та засоби їх обробки;
- умінь здійснювати підбір необхідних матеріалів, інструментів і обладнання.

«Технологічний практикум» як основну дисципліну в підготовці майбутнього вчителя трудового навчання виділяє С. Сивашенко, наголошуючи на тому, що ця нормативна навчальна дисципліна визначається складовими галузевого стандарту вищої освіти і є обов'язковою. Практикум проводиться в навчальних майстернях протягом чотирьох років, тобто всього періоду навчання (Сивашенко, 2014).

«Технологічний практикум» – складова частина цілісного процесу фахової підготовки майбутніх учителів технологій, який передбачає вивчення основ чотирьох галузевих технологій: металообробка, деревообробка, обробка текстильних матеріалів, обробка продуктів харчування.

Предметом вивчення даної навчальної дисципліни є трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання, що має політехнічну і виховну спрямованість. Перша, досягається за допомогою ознайомлення студентів із основами сучасного виробництва, формування у них трудових умінь та навичок з обробки деревинних матеріалів. «Технологічний практикум» має безпосередній зв'язок із такими дисциплінами як виробництво й обробка конструкційних матеріалів, виробничі технології та основи виробництва, креслення і машинознавство.

Завданням «Технологічного практикуму» є формування у майбутнього вчителя трудового навчання знань та умінь необхідних для проведення занять з навчального предмету «Трудове навчання» у школі. Виховання добросовісного ставлення до праці, трудолюбства та дбайливості; формування у студентів умінь планувати свою роботу, розробляти та використовувати технічну документацію на виробі, що виготовляються для реалізації проектно-технологічної діяльності під час проведення занять в загальноосвітньому навчальному закладі з основ виробництва та уроків трудового навчання; розвиток творчих здібностей студентів; розвиток самоконтролю і самооцінки; ознайомлення студентів із сучасними високопродуктивними способами обробки конструкційних матеріалів і організацією праці у навчальних майстернях.

У результаті вивчення практикуму студенти повинні вміти:

1. Ознайомити із сучасними способами обробки конструкційних матеріалів і організацією праці у навчальних майстернях із ручної та механічної обробки металів та деревини;
2. Аналізувати будову та призначення інструментів для ручної обробки металів і деревини та засоби механізації;
3. Ілюструвати технології виконання операції ручної та механічної обробки металів та деревини та правила безпеки під час виконання робіт;
4. Проектувати вироби та технологічну послідовність їх виготовлення з урахуванням особливостей конструкційних матеріалів;
5. Налаштовувати верстати з обробки металу та деревини та виконувати операції з обробки конструкційних матеріалів відповідно до технологічних вимог.

Основною метою навчальної дисципліни є формування у студентів знань, умінь та навичок з ручної та механічної обробки конструкційних матеріалів та деревини необхідних для проведення уроків із шкільних предметів «Трудове навчання» та «Технології» для учнів 5–9 та 10–11 класів.

У процесі вивчення «Технологічного практикуму», при визначенні практичних робіт, Л. Пташнік пропонує керуватися наступними положеннями:

1. Зміст, методика проведення і їх звіт повинні сприяти професійній спрямованості навчання.
2. Постановка практикуму повинна забезпечити активну роботу студентів, розвиток їх самостійності й ініціативи при виборі шляхів і засобів виконання рекомендованих задач, формування творчого підходу до справи, оволодіння знаннями та умінь, необхідними для керівництва технічною творчістю школярів.
3. Тематика практичних робіт, повинна охоплювати всі розділи програми (Пташнік, 2008).

Практичні роботи повинні бути зрозумілими студентам і повинні закінчуватися виготовленням виробів. Навчання різним прийомом обробки конструкційних матеріалів, надбання умінь і навичок передбачено на прикладах виготовлення наступних об'єктів праці:

- а) приладів, окремих вузлів до них і наглядних посібників, які полегшують вивчення основ наук, ведення досліджень в навчальних майстернях;
- б) інструментів і пристосувань для поповнення інструментального господарства навчальних майстерень;
- в) моделей, з виготовленням яких доведеться зустрічатися майбутньому вчителю (Ткачук, 2011).

Програмою слюсарної справи передбачена робота студентів за індивідуальними технологічними картами, спрямована на активізацію процесу формування технологічних знань. Складання й заповнення карти – важливий етап, який дозволяє більш усвідомлено приступити до практичної роботи над виробом і закріпити в пам'яті послідовність майбутньої роботи.

Розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя сприяє проблемне навчання. Використання цього методу в трудовому навчанні особливо чітко виявляється при залученні студентів до конструкторської діяльності, як найбільш яскравої форми технічної творчості. Елементом конструювання варто навчати з перших занять. При виготовленні будь-якого, навіть найпростішого виробу необхідно ставити перед собою питання для самостійного вирішення, які будуть сприяти розвитку конструкторських умінь: який вигляд буде мати готовий виріб, щоб ним було зручно користуватися й він був гарним і міцним; який матеріал краще вибрати; якими способами краще збирати виріб.

Одним із ґрунтовних принципів трудового навчання Д. Тхоржевський бачив розвиток в студентів технічної творчості. Технічну творчість він розумів як цілеспрямовану діяльність людини, що завершується створенням чогось нового, яке має суспільну цінність, з метою удосконалення знарядь праці, технологічних процесів, планування праці, конструкції виробів тощо.

Необхідною умовою розвитку технічної творчості майбутніх фахівців учений визначав формування в них особистісних психологічних і інтелектуальних якостей. Це: пізнання, спостережливість, увага, концентрація та розподіл уваги, систематичне переключення уваги, її сталість тощо.

Він наголошував, що в творчості студентів особливе місце належить технічному мисленню: «Учні, що володіють технічним мисленням, вміють легко читати креслення, визначаючи кількість деталей з яких буде складатися виріб. Знаючи властивості оброблюваних матеріалів, вони вміють вибирати такі, які найбільше відповідають технічним умовам», – зазначив учений. Творчу діяльність майбутніх спеціалістів Д. Тхоржевський пов'язував з основними напрямками раціоналізації виробництва, а саме: з удосконаленням конструкцій машин, застосуванням високопродуктивних технологій; механізацією та автоматизацією виробництва; удосконаленням організації праці й виробництва тощо. Тобто, творча технічна діяльність студентів у галузі виробництва полягала на думку вченого, в розв'язанні завдань конструкторського, технологічного та організаційно-економічного характеру (Тхоржевський, 2000).

Технологічний процес передбачає виконання запланованих операцій і здійснення самоконтролю і контролю якості виробу. Тут важливе значення має формування у студентів практичних умінь і навичок, які характеризують певний ступінь засвоєння трудових дій. Усі робочі операції (стругання, різання, рубання, обпилювання, свердління та ін.) здійснюються за допомогою трудових дій. Способи виконання трудових дій вироблені суспільно-виробничою практикою і закріплені в знаряддях праці. Тому оволодіти тією або іншою трудовою дією – це значить засвоїти спосіб поведінки з тим інструментом (механізмом), за допомогою якого виконується дана дія (Пташнік, 2008).

Виконання кінцевого контролю, порівняння і випробування виробу здійснюється на заключному етапі. Але основою цього етапу є захист свого проекту, який включає в себе аналіз своєї діяльності протягом роботи над проектом.

В. Хорунжий акцентує увагу на тому, що при вивченні технологічного практикуму слід використовувати демонстраційний метод навчання. Навчальна демонстрація включає в роботу органи чуття: зір, слух, нюх, дотик, смак, з допомогою яких виникають чуттєві уявлення про реальні предмети і явища. На заняттях у навчальних майстернях демонстрація є не лише засобом наочного навчання, а й джерелом знань, об'єктом вивчення. Викладач не тільки пояснює, а й показує студентам, як підготувати робоче місце до заняття, як розташувати матеріали, інструменти, пристрої, прилади. Підготовлене викладачем робоче місце студенти сприймають як взірць (Хорунжий, 2001).

Науковці О. Дещенко і Є. Мегем важливу роль у розвитку технічних здібностей студентів і формуванні в них творчої особистості відводять «Технологічному практикуму». Саме на заняттях в навчальних майстернях створюються унікальні можливості для розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя трудового навчання. Також дослідники зазначають, що при виборі об'єктів творчої роботи на заняттях з «Технологічного практикуму» та визначенні завдань для студентів, особливо першого курсу, варто керуватись такими вимогами:

- творча робота повинна базуватись на знаннях студентів із основ наук;
- при виконанні творчих завдань повинні використовуватись, головним чином, ті знання і уміння з обробки матеріалів, технології, креслення, які студенти одержали раніше (враховуючи шкільні знання і уміння);
- завдання, як творчі, так і виконавчі повинні бути посилюючими для студентів відповідних курсів (Мегем, 2015).

У навчальному курсі «Технологічний практикум» широко використовується метод проектів, який розвиває креативність і включає дослідний компонент не тільки на евристичному, але і на винахідливому рівні. У закладах вищої педагогічної освіти викладання дисципліни «Технологічний практикум» зорієнтоване переважно на планування алгоритму та технологічну послідовність трудових операцій, що вимагає від майбутнього вчителя трудового навчання прояв самостійності, опрацювання довідкової літератури, застосування технологічних знань у практичній діяльності, аналіз і синтез отриманої інформації.

Висновки. Таким чином, «Технологічний практикум» будується відповідно до програми, як єдина інтегрована навчальна дисципліна, що ґрунтується на теоретичну і загально-технічну підготовку студентів, отриману ними впродовж навчання. При цьому забезпечується науковий і методичний зв'язок із кресленням, основами технічного конструювання, технологією конструкційних матеріалів, опором матеріалів, фізикою, дисциплінами педагогічного циклу, а також з програмами трудового навчання в загальноосвітній школі.

Список використаних джерел

Мегем, Є. І., Дещенко, О. М. (2015). Творча діяльність викладачів і студентів у проектно-технологічній підготовці. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 29, 207-213.

- Пташнік, Л. І. (2008). Основні чинники професійного становлення майбутнього вчителя трудового навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна. Інновації в навчанні фізиці та дисциплін технологічної освітньої галузі: міжнародний та вітчизняний досвід*, 14, 93-96.
- Пташнік, Л. І. (2008). Проектно-технологічна діяльність студентів на заняттях в навчальних майстернях. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки* (Вип. 48. С. 309-314). Херсон: ХДУ.
- Сивашенко, С. І. (2014). Освітнє середовище формування культури праці в майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*, 3, 254-261.
- Ткачук С. І. (2011). *Практична підготовка майбутніх вчителів технологій як компонент готовності їх до формування в учнів технологічної культури*. Взято з <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/1285>.
- Тхоржевський, Д. О. (2000). *Методика трудового та професійного навчання: підручник. Частина I. Теорія трудового навчання*. Київ: РННЦ «ДІНІТ».
- Хорунжий, В. І. (2001). *Практикум в навчальних майстернях з методикою трудового навчання*. Тернопіль: Астон.

References

- Khorunzhyi, V. I. (2001) *Praktykum v navchalnykh maisterniakh z metodykoiu trudovoho navchannia [Practical course at educational workshops with methodics of labor education]*. Ternopil: Aston [in Ukrainian].
- Mehem, Ye. I. & Deshchenko, O. M. (2015) *Tvorcha diialnist vykladachiv i studentiv u proektno-tekhnolohichnii pidhotovtsi [The creative activity of teachers and students in technological and project education]*. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka [Bulletin of Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University]*, 29, 207-213 [in Ukrainian].
- Ptashnik, L. I. (2008) *Osnovni chynnyky profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia trudovoho navchannia [The main components of professional development of vocational education teacher to be]*. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia pedahohichna. Innovatsii v navchanni fizytsi ta dystsyplin tekhnolohichnoi osvitoi haluzi: mizhnarodnyi ta vitchyzniani dosvid [Collected research works of Kamianets-Podilskyi National University. Educational series. The innovations in physics and technological subjects education: international and domestic experience]*, 14, 93-96 [in Ukrainian].
- Ptashnik, L. I. (2008) *Proektno-tekhnolohichna diialnist studentiv na zaniattiakh v navchalnykh maisterniakh [Project and technological activity of the students at educational workshops]*. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky [Collected research works. Educational sciences]*, 48, 309-314 [in Ukrainian].
- Syvashchenko, S. I. (2014) *Osvitnie seredovyshe formuvannia kultury pratsi v maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u protsesi profesiinoy pidhotovky [Educational environment of the formation of labor culture of technologies teachers to be in process of professional education]*. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Pedahohichni nauky [Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Ser.: Educational sciences]*, 3, 254-261 [in Ukrainian].
- Tkachuk, S. I. (2011) *Praktychna pidhotovka maibutnikh vchyteliv tekhnolohii yak komponent hotovnosti yikh do formuvannia v uchniv tekhnolohichnoi kultury [Practical education of technologies teachers to be as a component of their availability for the formation of technological culture of the pupils]*. Retrieved from <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/1285> [in Ukrainian].
- Tkhorzhevskiy, D. O. (2000) *Metodyka trudovoho ta profesiinoho navchannia: pidruchnyk. Chastyna I. Teoriia trudovoho navchannia [Methodics of labor and professional education: textbook. Part I. Theory of labor education]*. Kyiv: RNNTs "DINIT" [in Ukrainian].

VOLOSKYI V.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

DOMESTIC PRACTICAL COURSE OF TECHNOLOGY EDUCATION EXPERIENCE

The experience of learning of the discipline "Practical course of technology" by vocational education and technologies teachers to be is analyzed in the article. It is substantiated that learning of practical course of technology assures a firm

correlation of theoretical knowledge of students and their practical transformative activity. The intersubject connection of practical course of technology and applied courses which promote the development of technical and creative skills is established by the author.

The practical course of technology is a forming component of an integral process of professional education of technologies teachers to be which provides for the learning of the basis of four branch technologies: metalworking, woodworking, fabrics processing, food processing.

The technological process provides for the execution of the scheduled operations, self-monitoring and product quality control. Therein, the formation of practical skills of the students which characterize the certain extent of getting into labor activity is of a great importance. All the operational activities (planing, cutting, filing, drilling and so on) are to be performed with the use of labor operations.

The article reveals the main tasks which are provided by the practical course of technology: building of knowledge and formation of skills which are needed for conducting of the lessons at school by vocational education teachers; the formation of conscientious attitude to work and capacity for it; learning of development and use of technical documents for the products which are produced for the realization of technological project activity; the development of creative ability of the students; students' familiarization with modern highly productive techniques of processing of constructional materials and management of labor at the workshops.

Key words: practical course of technology; discipline; educational program; domestic experience; labor education; technologies

Стаття надійшла до редакції 24.09.2019 р.

УДК 378.091.33-027.22:001.891:004[477-87]

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194602>

СЕРГІЙ ГАВРИЛОВСЬКИЙ

ORCID ID 0000-0002-0099-4477

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРОБЛЕМА ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВІЧИЗНЯНОМУ І ЗАРУБІЖНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

У статті висвітлено закономірності і тенденції, характерні для публікацій вітчизняних науковців, що опікуються питаннями вивчення науково-дослідницької діяльності та інформаційних технологій в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців управління. Сформовано та встановлено відповідність застосування програмно-діагностичних інструментів, що застосовуються на усіх етапах проведення науково-дослідницької діяльності рівню сформованості дослідницьких та інформаційних умінь здобувачів освіти. Виявлено закономірності, тематичні та теоретично-прикладні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій в науково-дослідницькій діяльності здобувачів освіти в розвідках, студіях зарубіжних учених.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність; здобувачі освіти; заклади вищої освіти; публікації вітчизняних науковців; дослідження зарубіжних учених; інформаційно-комунікаційні технології

Вступ. Науково-дослідницька діяльність є невід'ємною складовою становлення фахівця, це найважливіший засіб удосконалення якості підготовки здобувачів освіти, які творчо застосовують досягнення науково-технічного прогресу в різноманітних сферах професійної та особистої спрямованості. В процесі засвоєння програми майбутньої професії наукова діяльність для майбутнього фахівця розглядається як значуща складова, адже вона направлена на формування ціннісного відношення до проведення наукових досліджень і досвіду їхнього проведення. В зв'язку з просуванням технологій в сторону комп'ютеризації освітнього процесу, невинного переходу в віртуальний простір, зумовлює актуальність розгляду питання про конструювання особистісної науково-дослідницької траєкторії здобувача освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Завдяки застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій (надалі – ІКТ) збільшується кількість ресурсів і послуг, що надають доступ до необхідної інформації. Як наслідок, з'являються умови для формування єдиного глобального інформаційного і наукового простору, що якісно трансформує всю систему науково-дослідницької діяльності (надалі – НДД).

Завдяки застосуванню ІКТ на усіх етапах проведення НДД формується якісно новий творчий потенціал здобувачів освіти, оскільки сучасна молодь досить різносторонньо володіє комп'ютерними технологіями поза рамками навчального процесу, саме навчання стає для неї більш комфортним, що в свою чергу, сприяє більш ефективному розвитку наукової творчості і підвищенню якості навчання, змушує удосконалюватися згідно з розвитком наукових технологій, створює нові форми взаємодії в середині наукової спільноти. Вивчення існуючих закономірностей, тенденцій, що формуються в проблемному полі проведення науково-дослідницької діяльності

суб'єктів освітнього процесу у закладах вищої освіти є вагомим чинником як для виявлення нових трендів, так і усвідомлення тих властивостей, що наявні нині змістовим, структурним, технологічним компонентам НДД.

Про удосконалення інформаційного забезпечення структури й змісту вищої освіти на засадах інформатизації йдеться в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, зокрема, акцентовано увагу на «модернізації навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання» (*Про Національну стратегію ...*, 2013).

Спостерігаємо комплексний підхід до визначення інформаційної та дослідницької компетентностей, що забезпечується законодавчо-нормативною системністю у реалізації зазначених завдань державних інституцій. Так, законодавче забезпечення нової моделі проведення наукової діяльності, базовою складовою якої повинна стати інформаційно-комунікаційна компетентність, засновано на принципах безперервності, наступності і ступеневості, що закладено в Концепції Нової української школи. В ній зазначено, що формування й розвиток ключових і предметних компетентностей, зокрема, інформаційно-комунікаційної, має відбуватися у відповідності до трьох складників:

- «знає і розуміє» (когнітивний компонент, знаннєві результати);
- «уміє і застосовує», «обчислює, аналізує, будує, трансформує» (діяльнісний компонент, результати, які вимагають активної діяльності);
- «виявляє ставлення й оцінює» (ціннісний компонент) (*Нова українська школа ...*, 2017).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі контент-аналізу публікацій, які нами проведено на платформі Google-Scholar та EBSCO, найбільший сегмент теоретичних та практичних напрацювань представляють наукові дослідження фахівців інформаційних наукових структур Національної академії наук України та Міністерства освіти і науки України, закладів вищої освіти (надалі – ЗВО).

Так, проблему проведення наукових досліджень в освітньому просторі закладів вищої, післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій в теоретичному, процесуальному, методичному вимірі проаналізовано в публікаціях вітчизняних учених В. Бикова, О. Добровольської, С. Іванової, Л. Лупаренко, Г. Омеляненко, І. Сінельник, О. Спіріна, М. Шишкіної та ін. Серед зарубіжних науковців, які розглядають наукові дослідження в контексті виявлення впливу ІКТ на процес їхнього проведення, слід назвати праці Н. Агхає, Т. Бороненка, Е. Бруїлларда, С. Віткара, Т. Голуб, Д. Делена, Г. Деміркана, П. Косарева, Т. Лаферрієре, С. Лівінгстона, А. Мак Фарлейна, В. Панчолі, Б. Патела, І. Симонової, Г. Смирнова, С. Старикова, В. Тищенко, Л. Роджерса, В. Федотова.

Маючи на меті висвітлити найбільш відомі та резонансні наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних науковців, вважаємо за необхідне виявити ті напрями та тенденції, що характерні для досліджень означеної тематики. Виявлення та встановлення тенденцій проведення науково-дослідницької діяльності у закладах вищої освіти визначено *метою* нашої розвідки. Для її реалізації сформовано низку наступних завдань:

- розгорнути аналіз досліджень вітчизняних учених, фахівців з окресленої проблеми;
- висвітлення основних змістових акцентів наукових публікацій зарубіжних учених;
- окреслення основних закономірностей та напрямів, властивих для розвитку науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Формуючи та уточнюючи базові поняття нашого дослідження, а також враховуючи наукові підходи до дефініції понять: «науково-дослідна робота», «наукова діяльність», «науково-дослідницька діяльність» в руслі різних галузей наукового знання та дотримуючись сучасного, заснованого на інформаційно-комунікаційній складовій процесу наукового пізнання, вважаємо, що поняття «науково-дослідницька діяльність» більшою мірою відповідає типу підготовленого кваліфікаційного дослідження, тобто акцентує увагу на результативній складовій цього виду.

В контексті поставлених завдань нам необхідно виявити змістове навантаження поняття науково-дослідницької діяльності. Серед значної кількості дефініцій цього поняття у вітчизняному науковому просторі нам імпонує чітке, аналітично коректне визначення в «Енциклопедії освіти», де науково-дослідницька діяльність з акцентом на першій складовій «наукова» пояснюється як «сукупність дій, що передбачають постановку проблеми; вивчення теорії з даної проблематики; добір методик дослідження і практичного оволодіння ними; збір матеріалів, їх аналіз і узагальнення результатів та надання власних висновків» (Кремін, (Ред.), 2008). Для визначення дослідницької складової НДД нами виділено визначення дослідниці М. Князян, яка тлумачить її як ефективну співпрацю суб'єктів, що беруть участь у цій діяльності, якими можуть бути вчителі, педагоги, здобувачі освіти та ін., під час якої відбувається поступовий перехід від навчання суб'єктів до їхньої самоосвіти; перетворення здобувача освіти на активного суб'єкта освітнього процесу, здатного здобувати знання, оволодівати вміннями й творчо застосовувати їх для розв'язання пізнавальних і практичних завдань (Князян, 1998).

Доречно буде в руслі поставлених нами завдань звернутися до визначення інформаційних технологій, яке тлумачиться фахівцями як цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, зосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування (Томашевський, Цегелик, Вітер, & Дудук, 2012).

Алгоритм проведення науково-дослідницької діяльності студентів, що унаочнює основні положення концепції Г. Цехмістрової, які досить змістовно відображають весь процес наукової діяльності, наведено в табл. 1 (Цехмістрова, 2003).

Зміст таблиці досить повно ретранслює інформаційний та комунікаційний інструментарій підготовки і проведення НДД на різних етапах і, відповідно, акцентуації різних методів і форм пошукових, статистичних, діагностичних та наукометричних інструментів.

Для встановлення та висвітлення впливу ІКТ на проведення НДД розглянемо найбільш резонансні публікації В. Бикова, С. Іванової, О. Спіріна, що стосуються структуризації інформаційно-аналітичних технологій (надалі – ІАТ) науково-педагогічних досліджень. Так, основними компонентами мають стати наукова електронна бібліотека, інформаційна система для проведення Інтернет-конференцій; електронні наукові фахові видання; інформаційно-комунікаційна система для проведення вебінарів, бібліометричні системи, що забезпечують індексування наукових публікацій науковців (Спірін, Яцишин, Іванова, Кільченко, & Лупаренко, 2016).

Виокремлюючи компоненти ІАТ, спостерігаємо, що вони стосуються різних етапів проведення науково-дослідницької діяльності. Зокрема, це етапи науково-дослідницької діяльності, що забезпечуються засобами інформаційно-комунікаційних технологій, як:

- ресурсні можливості електронних наукових бібліотек, сервісів Google Docs, пошукові характеристики мережі Інтернет;
- проведення всього циклу педагогічного експерименту;
- рецензування наукових публікацій засобами GoogleDocs, Spreadsheets, Glify diagrams;
- оприлюднення наукових результатів на електронних площадках, що забезпечуються вільним відкритим програмним забезпеченням – EPrints, DSpace, Open Journal System;
- організація та проведення конференцій, семінарів з допомогою сервісів для проведення вебінарів;
- проведення Інтернет-конференцій EDU Conference, TeamViewer, Twitter;
- оприлюднення проміжних або остаточних результатів у вигляді презентацій, графічних інструментів – MS PowerPoint, Corel Presentation;
- проведення експертизи, обговорення наукових досліджень в он-лайн режимі засобами Web 2.0, Skype, Windows Live (Томашевський, Цегелик, Вітер, & Дудук, 2012).

Таблиця 1

Алгоритм здійснення науково-дослідницької діяльності

№ з/п	Етапи здійснення науково-дослідницької діяльності	Завдання етапу	Супроводження ІКТ
1	Підготовчо-організаційний	Вивчення проблеми; Складання та затвердження робочого плану дослідження; Підготовка інструментарію; Випробування, перевірка інструментарію; Складання програми обробки даних.	Google; Research Gate (researchgate.net); Science and Development Network (пошук наукової інформації); Українська науково-освітня телекомунікаційна мережа «УРАН» (Ukrainian Research and Academic Network, http://www.uran.net.ua/index.htm)
2	Збирання та обробка інформації	Вибір порядку проведення дослідження, засобів і методів оцінки отриманих даних, уточнення центрального поняття, уніфікація цілей дослідження, визначення виборки.	статистичні пакети прикладних програм Statistica, Stadia, SPSS, SyStat, табличний редактор Microsoft Excel (фіксація даних педагогічного дослідження у текстовій, графічній, звуковій формах)
3	Аналіз та інтерпретація інформації	Аналіз результатів математичної обробки одержаної інформації; розробка висновків та пропозицій; складання підсумкового документа	Google Analytics (статистичний аналіз); Excel, SuperCal (побудова діаграм і графіків); програми для оброблення графічних зображень Microsoft Photo Shop, Corel Photo-Paint, Visio
4	Впровадження одержаних результатів у практику	Обробка й аналіз даних; емпірична перевірка отриманих даних; узагальнення отриманих результатів; публікація результатів.	Google Scholar; Directory of Open Access Journals (Директорія журналів вільного доступу); Index Copernicus; e-Library, Digital Library, Digital Library of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Вивчаючи проблему науково-дослідницької підготовки в закладах вищої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, можна виділити два взаємопов'язані структурні компоненти, що фахівці з питань впровадження ІКТ в НДД розмежовують в рамках чотирьохетапної моделі проведення НДД за наступними групами завдань: оприлюднення, розповсюдження та використання наукових результатів засобами ІКТ (див рис. 1).

До першої групи належать:

- програмні платформи для створення наукових електронних бібліотек;

– веб-технології для сумісної роботи науковців у мережі Інтернет;

В другу групу входять такі основні інструменти:

– системи перевірки наукових робіт на плагіат;

– системи індексування наукової продукції;

– системи статистичного аналізу відвідування веб-ресурсу (Спірін, Яцишин, Іванова, Кільченко, & Лупаренко, 2016).

Звертаючись до наукових джерел, які нами репрезентовано в попередньому структурному блоці нашої розвідки, сфокусуємо увагу на таких положеннях. По-перше, аналітичний огляд публікацій вітчизняних фахівців розглядає інформаційно-комунікаційні технології як органічну складову науково-дослідницької діяльності в закладах освіти. І, по-друге, доробок зарубіжних науковців нами сформовано з огляду на найбільш презентовані в науковому просторі розвідки, які мають принципово різновекторні погляди.

Продовжуючи огляд та встановлюючи основні закономірності, притаманні проведенню науково-дослідницької діяльності в зарубіжному науковому дискурсі, розглянемо деякі праці фахівців РФ, Франції, Швеції, Англії, Болгарії.

Зазначимо той факт, що при тому, що в зарубіжному науковому дискурсі існують різнополярні думки щодо значення інформаційних технологій в науковій діяльності, можемо стверджувати наявність публікацій про позитивний вплив ІКТ на якість, зміст і проведення наукових досліджень, і нівелювання такого впливу на НДД, так як самі ІКТ деформують сутність такого питання.

Складність і багатозначність інтерпретації інформаційно-комунікаційних технологій в науково-дослідницької діяльності в їхньому взаємозв'язку і взаємовпливу, на думку російського науковця С. Старікова, декларує пріоритетною, якщо не ключовою умовою застосування ІКТ «можливість доступу до баз даних, розуміння різних форм і способів презентації даних у вербальній, графічній і цифровій формах; мати знання про загальнодоступні джерела інформації і вміння ними користуватися; уміння оцінювати і обробляти статистичну інформацію; вміння використовувати наявні відомості під час вирішення поставлених перед науковцем завдань» (Стариков). Тобто автор, акцентуючи увагу на цих базових умовах освітньої складової проведення науково-дослідницьких досліджень, стверджує необхідність спільної інтелектуальної роботи суб'єктів педагогічного процесу на основі використання ІКТ, котрі допомагатимуть розвивати пам'ять, різні види мислення, закріплюватимуть вміння прийняття правильного рішення.



Рис.1. Структурні компоненти забезпечення науково-дослідницької діяльності засобами ІКТ

В суперечливій конструкції системи понять «об'єктні характеристики – інструментарій пізнання» російські учені Г. Смирнов і В. Тищенко відстоюють думку про неможливість входження «об'єктів особливого типу», які не можуть бути сумісними за своєю сутністю з об'єктами природної реальності. Тобто поряд з актуалізованою дійсністю розвиток віртуальної реальності в термінологічній низці понять, що формують методологічні підходи до проведення наукових досліджень стає неможливою (Смирнов, & Тищенко, 2016).

Досить перспективним в контексті наслідування й адаптування до українських реалій розвитку системи вищої освіти є науковий досвід російських дослідників Т. Бороненка та В. Федотової, що базується на засвоєнні еволюційного розвитку компетентностей, засвоєних на попередніх освітніх рівнях. На думку авторів, до навчальних планів закладів вищої освіти слід ввести дисципліну «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті й науково-

дослідницькій діяльності», підмурком якої повинні стати знання, вміння і навички, отримані раніше (Смирнов, & Тищенко, 2016).

Досить перспективними в контексті нашого дослідження є розвідки науковців Швеції щодо розроблення системи інформаційно-комунікаційної складової бакалаврських і магістерських досліджень. В системі різних типів взаємодії: «здобувач освіти – зміст, здобувач освіти – здобувач освіти, здобувач освіти – науковий керівник» дослідником проаналізовано уявлення здобувачів освіти про зміст, структуру та корисність електронних дисертаційних ресурсів (Aghaee, 2015).

Суперечливість та неоднозначність застосування інформаційних технологій Стівен Лівінгстон показує в двох взаємозв'язаних аспектах: успішність навчання завдяки застосуванню ІКТ породжує у автора питання: що ми обираємо за основу доказової бази: власне навчання чи ІКТ, що звужують, трансформують поняття «навчання» і поступово формують концептуально нове бачення педагогіки на основі інформаційних умінь (Livingstone, 2012).

Потенціал інформаційних технологій необхідно застосовувати у науковій діяльності під час проведення емпіричних досліджень із залученням віртуальної та гіперреальності розкрито та проаналізовано у працях французьких учених Е. Бруїлларда, В. Коміса, Т. Лаферрієре (Bruillard, Komis, & Laferrière, 2012). Автори на основі вивчення наукових праць учених США та Канади розмежували дослідження, які проводилися в школах, закладах вищої освіти, що фінансуються національними, регіональними проектами, головними суб'єктами наукових досліджень яких стали не академічні лабораторії, а здобувачі закладів освіти. Об'єктом розвідок визначалися відео-, зображувальні, графічні інструменти.

Джон Тейлор підкреслює, що «...рухомою силою змін як у викладанні, так і в дослідницькій роботі стають здобувачі освіти, які вирости в період стрімкого розвитку нових технологій і які визнають лише високу якість володіння ними, професіоналізм». Так, в Англії немає спеціальних науково-дослідницьких інститутів чи офіційно визнаних такими університетів з дослідницькою направленістю, жоден університет не має право на окреме, особливе фінансування. Після вибіркового розподілу фінанси направляються в університети, де дослідницька робота ведеться де «facto» (Тейлор, 2017).

Близькими за цільовою аудиторією та способом розповсюдження інформаційно-комунікаційних технологій є погляди Дурсуна Делена та Галука Деміркана, які інтерпретують інформаційну і аналітичну складові ІКТ, що можна адаптувати для проведення науково-педагогічних досліджень (Delen, & Demirkan, 2013).

Лоуренс Роджерс обґрунтовує тезу про взаємозалежність використання ІКТ і створення нового наукового знання, доводячи це положення дотриманням необхідних умов для його досягнення. Насамперед, це впровадження ІКТ, які доступні більшості науковців різних категорій з обов'язковим формуванням навичок їхнього застосування (Laurence, 2013).

Висновки. Узагальнюючи результати нашої розвідки, приходимо до наступних висновків: науково-дослідницька діяльність засобами ІКТ у вітчизняному науковому просторі має тенденцію до виявлення спільних проблемних аспектів, що характерні як для підготовки до проведення науково-дослідницької діяльності, так і до самого процесу освоєння та формування операційних дослідницьких знань, умінь і навичок, що проявляються на відповідних етапах НДД; теоретичний блок знань, отриманих в освітньому процесі і в позааудиторній роботі уможливує розуміння і необхідність синхронного розширення пізнавальних можливостей, науково-методичних знань з питань НДД, і знання та вміння застосовувати певні програми, методики інформаційно-комунікаційного блоку, що дозволять системно вирішувати наукову проблему на всіх етапах НДД. Органічність входження інформаційно-комунікаційних технологій в структуру науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти визнається як така характеристика, що не викликає проблем глобального характеру. De facto приймається позиція науковців, що обґрунтовують неспинний розвиток і ускладнення інформаційно-комунікаційного забезпечення НДД як самодостатнього сегменту вітчизняного наукового простору.

Стосовно розглянутих наукових публікацій дослідників країн ЄС можемо констатувати наявність таких закономірностей: по-перше, розмежування методів інформаційного супроводу в теоретичних та емпіричних дослідженнях; по-друге, розуміння розвитку педагогіки на основі інформаційних систем; по-третє, несумісність «об'єктів особливого типу», якими є ІКТ, з об'єктами природної реальності, що зумовлює необхідність розроблення принципово інших методологічних підходів до проведення наукових досліджень такого характеру.

Список використаних джерел

- Бороненко, Т., & Федотова, В. (2016). Формирование ИКТ-компетентности научно-педагогических кадров в трехуровневой системе высшего образования. *Образование и наука*, 1 (130), 95-108.
- Спірін, О. М., Яцишин, А. В., Іванова, С. М., Кільченко, А. В., & Лупаренко, Л. А. (2016). Використання електронних систем відкритого доступу для інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 55, 5, 136-174.
- Кремін, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
- Томашевський, О. М., Цегелик, Г. Г., Вігер, М. Б., & Дудук, В. І. (2012). *Інформаційні технології та моделювання бізнес-процесів*: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури.
- Князян, М. О. (1998). *Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса.
- Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*: Указ Президента України; Стратегія від 25.06.2013 № 344/2013. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

- Нова українська школа: концептуальні засади реформування загальної школи.* Взято з <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>.
- Смирнов, Г. А., & Тищенко, В. И. (2016). Принципы сетевой методологии познания. В кн. И. Я. Кобринская, & В. И. Тищенко (Ред.), *Выявление приоритетных научных направлений: междисциплинарный подход* (с. 120-139). Москва: ИМЭМО РАН.
- Стариков, С. Использование информационных и коммуникационных технологий в педагогических исследованиях. *Научные исследования в образовании.* Взято с <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-i-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah>.
- Тейлор, Дж. (2017). *Причины перемен в высшем образовании Англии: стратегия развития.* Москва.
- Цехмістрова, Г. С. (2003). *Основи наукових досліджень: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Київ: Слово.
- Aghaee, N. (2015). *The Usefulness of ICT Support Systems for Thesis Courses: Learners' Perspectives at Bachelor and Master Level.*
- Bruillard, E., Komis, V. & Laferrière, Th. (2012). *ICT and science education: promises and usages.* RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies.
- Delen, D., & Demirkan H. (2013). Leveraging the capabilities of service-oriented decision support systems: Putting analytics and big data in cloud. *Decision Support Systems.* *Decision Support Systems*, 55, 1, 412-421.
- Laurence, Rogers. (2013). A pedagogical framework for developing innovative science teachers with ICT. *Research in Science & Technological Education*, 31, 3, 227-251.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38, 1. Digital technologies in the lives of young people, 9-24.

References

- Aghaee, N. (2015). *The Usefulness of ICT Support Systems for Thesis Courses: Learners' Perspectives at Bachelor and Master Level.* 2015.
- Boronenko, T., & Fedotova V. (2016). Formirovanie IKT-kompetentnosti nauchno-pedagogicheskikh kadrov v trehurovnevoy sisteme vysshogo obrazovaniya [Formation of ICT competence of scientific and pedagogical personnel in a three-level system of higher education]. *Obrazovanie i nauka Education and science* [], 1 (130), 95-108 [in Russian].
- Bruillard, E., Komis, V. & Laferrière, Th. (2012). *ICT and science education: promises and usages.* RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies.
- Delen, D., & Demirkan, H. (2013). Leveraging the capabilities of service-oriented decision support systems: Putting analytics and big data in cloud. *Decision Support Systems.* *Decision Support Systems*, 55, 1, 412-421.
- Kniazian, M. O. (1998). *Navchalno-doslidnytska diialnist studentiv yak zasib aktualizatsii profesiino znachushchykh znan [Students' educational and research activities as a means of updating professionally relevant knowledge].* (Extended abstract of PhD diss.). Pivdenoukrainskyi derzh. pedahohichnyi un-t im. K. D. Ushynskoho. Odesa [in Ukrainian].
- Kremin, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education].* Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Laurence, Rogers. (2013). A pedagogical framework for developing innovative science teachers with ICT. *Research in Science & Technological Education*, 31, 3, 227-251.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38, 1: Digital technologies in the lives of young people, 9-24.
- Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannya zahalnoi shkoly [The New Ukrainian School: Conceptual Foundations for Reforming the General School]:* Rishennia kolehii MON vid 27.10.2016. Retrieved from <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf> [in Ukrainian].
- Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [About the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021]:* Ukaz Prezydenta Ukrainy; Stratehiia vid 25.06.2013 № 344/2013. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].

- Smirnov, G. A., & Tischenko, V. I. (2016). Printsipy setevoy metodologii poznaniya [Principles of the network methodology of cognition]. In I. Ya. Kobrinskaya, & V. I. Tischenko (Eds.), *Viyavlenie prioritetnykh nauchnykh napravleniy: mezhdistsiplinaryy podhod [Identification of priority research areas: an interdisciplinary approach]* (pp. 120-139). Moskva: IMEMO RAN [in Russian].
- Spirin, O. M., Yatsyshyn, A. V., Ivanova, S. M., Kilchenko, A. V., & Luparenko, L. A. (2016). Vykorystannia elektronnykh system vidkrytoho dostupu dlia informatsiino-analitychnoi pidtrymky pedahohichnykh doslidzhen [Use of open access electronic systems for information and analytical support of pedagogical research]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technology and training tools]*, 55, 5, 136-174 [in Ukrainian].
- Starikov, S. Ispolzovanie informatsionnykh i kommunikatsionnykh tehnologiy v pedagogicheskikh issledovaniyakh [The use of information and communication technologies in pedagogical research]. *Nauchnyye issledovaniya v obrazovanii [Scientific research in education]*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnykh-i-kommunikatsionnykh-tehnologiy-v-pedagogicheskikh-issledovaniyakh> [in Russian].
- Taylor, Dzh. (2017). *Prichiny peremen v vysshem obrazovanii Anglii: strategiya razvitiya [Reasons for Change in Higher Education in England: Development Strategy]*. Moskva [in Russian].
- Tomashevskiy, O. M., Tsehelyk, H. H., Viter, M. B., & Duduk, V. I. (2012). *Informatsiini tekhnologii ta modeliuvannia biznes-protsesiv [Information technology and business process modeling]*: navch. posib. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Tsekhmistrova, H. S. (2003). *Osnovy naukovykh doslidzhen [Basics of the scientific research]*: navch. posib. dlia stud. vshch. navch. zakl. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

GAVRYLOVSKYI S.

Zhytomyr Ivan Franko State University, Ukraine

THE PROBLEM OF CONDUCTING STUDENTS' SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES IN UKRAINIAN AND FOREIGN SCIENTIFIC DISCOURSE

The article highlights the regularities and trends characteristic of the works by Ukrainian researchers involved in the problem of studying scientific research activity and information and communications technologies in the context of professional training of future management specialists. The correspondence of applying the program and diagnostic instruments engaged in conducting scientific research activity to the level of research and informational skills of the applicants is formed and established. The article reveals the regularities, topical and theoretical and applied aspects of using information and communications technologies in applicants' scientific research activity in the research and studies conducted by foreign scholars.

In the process of absorbing the program of future profession, the scientific activity for a future specialist is treated as an important constituent as far as it is aimed at forming a valuable attitude towards conducting scientific research and gaining experience in its conducting. Due to application of information and communications technologies at all stages of conducting scientific research activity, a completely new creative potential of education applicants is formed, while the modern youth demonstrates versatile experience in mastering computer technologies beyond the educational process. The education itself becomes more convenient for young people and enhances an efficient development of scientific activity and a sufficient increase in education quality, initiates self-improvement together with development of scientific technologies, establishes new forms of interaction within a scientific community.

Intending to stress the most prominent and celebrated scientific studies conducted by native and foreign scholars, we consider it necessary to establish the directions and trends characteristic of the given topic. Setting out the trends in conducting scientific research activity in higher education establishments is declared as the aim of the research. In order to reach the stated goals, a number of tasks are to be solved: to provide analysis of the research conducted by Ukrainian researchers developed in the field; to discover major accents comprising the studies made by foreign scholars; to outline primary regularities and trends peculiar of applicants' scientific research activity development.

Key words: *scientific research activity, education applicants, higher education establishments, works by Ukrainian scholars, studies conducted by foreign researchers, information and communications technologies*

Стаття надійшла до редакції 22.09.2019 р.

УДК 378.04: 004.9

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194604>

АЛЛА ГАФІЯК

ORCID ID 0000-0002-7845-0883

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ РОЗРОБКИ САЙТУ ПРОВЕДЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

У статті проаналізовано та висвітлено сучасні проблеми підготовки фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій в університетах. З'ясовано, що розробка сайту для проведення дистанційної інтернет-конференції є однією з багатьох складових, що допомагають формуванню системи професійних компетентностей майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: фахові компетентності; автоматизована інформаційна система; база даних; інтернет-конференція; сайт; web-сервер

Вступ. Важливе місце серед інформаційних технологій, які використовуються науковцями різних галузей, займають інтернет-технології. Мережа Інтернет надає необмежені можливості кожному користувачу, а особливо науковим та педагогічним робітникам. Для науковця глобальна мережа Інтернет сьогодні – це засіб пошуку інформації і можливість ознайомлення з опублікування наукових статей в електронних фахових виданнях, апробація результатів досліджень шляхом участі в інтернет-конференціях. У зв'язку з цим, проблема розробки сайту для проведення дистанційної інтернет-конференції для фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій та його аналіз є безумовно актуальною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Тематика освітніх інформаційних технологій через призму професійної підготовки фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій цікавить багатьох вітчизняних та закордонних вчених. Вивченню особливостей, змістовному наповненню, форм, методів спілкування із здобувачами в галузі знань інформаційних технологій у закладах вищої освіти присвячені праці багатьох вчених, серед яких: О. Бородіна, М. Жалдак, Н. Кононец, І. Осмоловська, Ю. Рамський, І. Підласий, Н. Симоненко. Серед зарубіжних науковців слід назвати наступних: Meg Butler, Michael J. Hannafin, Janette R. Hill, Janet Macdonald тощо. Дослідники вважають, що сучасний підхід до формування якісної фахової підготовки здобувачів повинен бути системним і охоплювати всі аспекти навчальної роботи при підготовці студентів спеціальностей галузі знань з інформаційних технологій, до професійної діяльності, спираючись на постійний розвиток інформаційних технологій (Лепа, 2010; Кононец, 2014).

Постановка завдання. Інтернет конференція – це віртуальне спілкування декількох зацікавлених у темі конференції користувачів всесвітньої мережі за допомогою спеціальних комунікаційних програм. Інтернет-конференція надає можливість швидко ознайомитися з дослідженнями, які проводяться в певній галузі, довести до відома широкого кола науковців власні судження, висновки і пропозиції, не виходячи з дому та залишаючись за власним персональним комп'ютером. Тому, Інтернет-конференція – це сучасний інструмент інформаційних технологій, що дозволяє одночасно вирішувати ряд завдань:

- поширити інформацію про конференцію, що проводиться, шляхом розміщення інформації у мережі Інтернет;
- розповсюдити наукові досягнення учасників конференції шляхом публікації тестів доповідей;
- налагодити живі комунікації з науковцями різних країн та закладів, які цікавляться проблематикою, представленою на конференції;
- отримати зворотний зв'язок від учасників у вигляді питань і обговорення.

Ціла низка закладів вищої освіти використовує сучасні інформаційні технології у проведенні конференцій із застосуванням технології дистанційного обговорення доповідей.

Мета статті – розробка сайту для проведення дистанційної інтернет-конференції в процесі підготовки фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій.

Основний матеріал і результати. Проблема підготовки сучасних спеціалістів з ІТ-галузі під час всебічного розвитку інформаційного суспільства є досить актуальною. Система знань, отриманих під час навчання в університеті, ґрунтується на раніше набутих, збережених знаннях, тому завдяки тому, що невпинно відбувається науково-технічний прогрес, розвиток освітніх інновацій, опосередкованих досягненнями в ІТ-галузі, розробка різних прикладних програмних продуктів, надання кваліфікованих послуг освітнього змісту майбутнім замовникам, що можливо лише з використанням інформаційно-комунікаційних технологій набуває важливого значення в системі формування якісних знань студентів.

Найважливішим компонентом професійного розвитку здобувача, згідно результатів аналізу науково-педагогічних джерел, виступає вдосконалення системи освіти, яка пов'язана з реалізацією процесу поширення новітніх знань, що відбувається насамперед завдяки фаховим інтернет-конференціям. Потреба у постійному самовдосконаленні фахівця, в постійному підвищенні рівня власних знань, особливо тих, що необхідні у майбутній професійній діяльності, привела до появи, а потім і стрімкого розвитку безперервної освіти, що ґрунтується на постійному процесі отримання знань. Одним з ефективних інструментів поширення наукових знань на просторах всесвітньої мережі є інтернет-конференція через віддалений робочий стіл, яка являє собою звичну для всіх конференцію, але тільки в електронному варіанті (Кононець, 2016; Гриньов, 2012; Бородіна, Гафіяк, Просветов, & Білобров, 2019).

Безумовно, що інтернет-конференція має свої нюанси та особливості на відміну від традиційної конференції. А найголовніше, що вона має низку очевидних і вельми значущих переваг, а саме:

- широке охоплення аудиторії – користувачів самих різних категорій, які є потенційними учасниками конференції і мають вільний доступ до мережі Інтернет;
- незалежність від географічного положення – брати участь в інтернет-конференції можуть науковці з різних міст і навіть країн, що дозволяє значно розширити територіальне охоплення конференції, а це вже можна сміливо назвати виходом на новий, більш високий, рівень;
- доступність – можна брати участь в роботі конференції, сидячи за комп'ютером вдома або на роботі; головне – наявність самого комп'ютера і виходу в Інтернет; не потрібне спеціальне обладнання; відсутні підвищені вимоги до каналів зв'язку; можливість участі в інтернет-конференції зі свого робочого місця, автоматичний запис повідомлень всіх учасників дозволяє легко орієнтуватися в ході заходу;
- можливість значно заощадити на фінансових витратах на проведення конференції як організаторам конференції, так і її учасникам, що актуально в усі часи: і в період кризи, і в період стабільного розвитку;
- участь зацікавлених осіб у темі, яку пропонує на розгляд інтернет-конференція, що дозволяє досягти більшої ефективності та результативності; цільову аудиторію можна знайти в мережі, провівши інтернет-конференцію на тематичному великому порталі або тематичному сайті, таким чином аудиторія не буде пасивною і учасники будуть активно проявляти свою позицію;
- тривалість заходу: зазвичай інтернет-конференція більш тривала, ніж прес-конференція, яка дає можливість учасникам поставити більшу кількість запитань і отримати на них відповіді;
- неформальне спілкування з учасниками у формі "питання-відповідь" у режимі реального часу (Лепа, 2010; Кононець, 2016; Гриньов, 2012; Бородіна, Гафіяк, Просветов, & Білобров, 2019).

Але разом з великою кількістю значимих переваг, проведення конференції має деякі недоліки: під час доповіді між доповідачем і аудиторією не буде встановлений такий самий емоційний зв'язок, який з'являється в результаті живого спілкування в реальному часі; часто учасники конференції знаходяться в різних часових поясах. Незважаючи на вказані недоліки, переваги такого виду проведення конференції їх значно перевищують, тому вважаємо доцільним створення інформаційної системи для підтримки саме цього виду інтернет-ресурсу в процесі підготовки фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій (Бородіна, Гафіяк, Просветов, & Білобров, 2019).

Розроблений веб-ресурс для обміну знаннями являє собою окремий веб-додаток, що збільшує швидкість знаходження відповідей на питання, які з'являються під час її проведення. Додаток в першу чергу орієнтований на викладачів, студентів та провідних фахівців. При розробці програмного продукту були вибрані та обґрунтовані сучасні web-технології: фреймворк Django; мова Python для розроблення бекенду; мова Javascript для розроблення фронтенду; nginx в якості web-сервера; фреймворк React для розроблення фронтенду тощо. Розроблений веб-сервіс повністю задовольняє всім вимогам, поставленим на етапі постановки задачі, та готовий до експлуатації.

Висновки. До перспективної тематики подальших наукових пошуків можна віднести питання порівняльного аналізу розроблених веб-додатків для проведення інтернет-конференцій, з метою обміну знаннями, в процесі підготовки фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Таким чином, розроблений програмний продукт має такі перспективи розвитку: може застосовуватись в різних сферах освітньої діяльності з використанням інформаційних технологій; можлива реалізація більш потужної версії розробленої системи рекомендацій, що базується на підвищених технічних характеристиках технічних засобів навчання.

Список використаних джерел

- Бородіна, О. О., Гафіяк, А. М., Просветов, С. Д., & Білобров, О. Р. (2019). Еволюція Web технологій в сучасних умовах. В кн. *Математичне та імітаційне моделювання систем. МОДС: тези доповідей Чотирнадцятої міжнар. наук.-практ. конф.* (С. 256-258). Чернігів. Взято з <https://reposit.pntu.edu.ua/handle/PoltNTU/6233>.
- Гафіяк, А. М., Ткаленко, І. О. (2015). Методологічні основи автоматизованої інформаційної системи. В кн. *Тези 67-а наукова конференція професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету* (Т. 2, С. 116-117). Полтава.
- 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. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: Астрія.

- Кононець, Н. В. (2016). Основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу (з досвіду аграрних коледжів): монографія. Полтава: ПУЕТ, 2016.
- Кононець, Н. В. (2014). Технологія освітнього проекту як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання. *Витоки педагогічної майстерності*, 14, 136-144.
- Лепя, Р. Н., Пищенко, Ю. Ю. (2010). Информационные технологии в принятии управленческих решений. В кн. *Экономические проблемы и перспективы стабилизации экономики Украины* (С. 330-351). Донецк: ИЭП НАН Украины.
- Симоненко, Н. Н. (2012). Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения *Вестник Тихоокеанского государственного университета*, 2, 201-206.
- Снитюк, В. Є., & Сіпко, Є. Н. (2014). Про особливості формування цільової функції та обмежень в задачі складання розкладу занять. *Математичні машини і системи*, 3, 67-76.
- Снитюк, В. Є., & Сіпко, Є. Н. (2013). Аспекти формування цільової функції в задачі складання розкладу занять у вищих навчальних закладах на основі суб'єктивних переваг. *Автоматика. Автоматизація. Електротехнічні комплекси і системи*, 2, 98-104.

References

- Borodina, O. O., Hafiak, A. M., Prosvyvetov, S. D., & Bilobrov, O. R. (2019). Web technologies in modern conditions [Evolution of Web technologies in modern conditions]. *Proceedings from MODS: VI Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia "Matematychni ta imitatsiine modeliuвання system" [The Nineteenth International Scientific and Practical Conference "Mathematical and simulation modeling of systems"]* (pp. 256-258). Chernivtsi: Nauka. Retrieved from <https://reposit.pntu.edu.ua/handle/PolNTU/6233> [in Ukrainian].
- Hafiak, A. M., & Tkalenko, I. O. (2015). Metodologichni osnovy avtomatyzovanoji informacijnoji systemy [Methodological foundations of the automated information system]. In *Tezy 67-a naukova konferencija profesoriv, vykladachiv, naukovykh pracivnykiv, aspirantiv ta studentiv universytetu [These 67th scientific conference of professors, teachers, researchers, graduate students and students of the University]* (Vol. 2, pp. 116-117). Poltava [in Ukrainian].
- Hafiak, A. M. (2013). Osoblyvosti rozvytku rynku informatsii ta industrii informatsiinykh tekhnolohii v umovakh yedynoho informatsiinoho 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 tekhnolohii [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 menedzheriv upravlinnia proektamy [Development of professional culture of future project management managers]: navchalnyi posibnyk*. Poltava: Astraia [in Ukrainian].
- Kononecz, N. V. (2016). *Osnovy resursno-orientovanoho navchannia dysyplin kompiuternoho tsykladu (z dosvidu ahrarnykh koledzhev) [Fundamentals of Resource-Oriented Computer Cycle Education (from the Agrarian College Experience)]*. Poltava: PUET [in Ukrainian].
- Kononecz, N. V. (2014). Tekhnolohiia osvitnoho proektu yak pedahohichna tekhnolohiia resursno-orientovanoho navchannia [Technology of educational project as pedagogical technology of resource-oriented learning]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 14, 136-144 [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 Stabilization of the Ukrainian Economy]* (pp. 330-351). Donetsk: IEP NAN Ukrainy [in Russian].
- 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 [Pacific State University Gazette]*, 2, 201-206 [in Russian].
- Snytyuk, V. Ye., & Sipko, Ye. N. (2014). Pro osoblyvosti formuvannia tsilovoi funktsii ta obmezhen v zadachi skladannia rozkladu zaniat [The peculiarities of the formation of the objective function and the limitations in the task of scheduling classes]. *Matematychni mashyny i systemy [Mathematical Machines and Systems]*, 3, 67-76 [in Ukrainian].
- Snytyuk, V. Ye., & Sipko, Ye. N. (2013). Aspekty formuvannia tsilovoi funktsii v zadachi skladannia rozkladu zaniat u vyshchyykh navchalnykh zakladakh na osnovi subiektyvnykh perevah [Aspects of target function formation in the task of scheduling classes in higher education institutions based on subjective preferences]. *Avtomatyka. Avtomatyzatsiia. Elektrotekhnichni kompleksi i systemy [Automatics. Automation. Electrotechnical complexes and systems]*, 2, 98-104 [in Ukrainian].

НАПІАК А.

Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University, Ukraine

FORMATION OF COMPETENCE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY PROFESSIONALS IN THE PROCESS OF WEBSITE DEVELOPMENT FOR CONDUCTING A REMOTE INTERNET CONFERENCE

The article analyzes and highlights the current problems of training specialists in information and communication technologies in universities. It is revealed that the development of a site for remote Internet conferencing is one of the many components that help to shape the system of professional competencies of future specialists in information and communication technologies.

An important place among the information technologies used by scientists in various industries, is occupied by Internet technologies. The Internet provides unlimited opportunities for every user, especially for scientific and teaching staff. For a scientist, the Internet today is a means of finding information and an opportunity to get acquainted with the publication of scientific articles in electronic professional journals, and to approve the results of research through participation in Internet conferences. In this regard, the problem of designing a site for remote Internet conferencing for IT professionals and its analysis is certainly relevant.

A number of higher education institutions use modern information technology to hold conferences using remote report technology. The purpose of the article is to develop a site for conducting a remote Internet conference in the process of training specialists in information and communication technologies. When developing the software, modern web technologies were selected and substantiated: Django framework; Python language for backend development; Javascript language for frontend development; nginx as a web server; React framework for frontend development and more. The developed web service fully meets all the requirements set at the stage of setting the task and is ready for operation.

Keywords: professional competences; automated information system; database; internet conferencing; site, web server

Стаття надійшла до редакції 22.08.2019 р.

УДК 378.04:33]:316.77

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194605>

ЯНА ГНАТЕНКО

ORCID ID 0000-0002-8807-7656

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ: НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті на засадах ідей і положень компетентнісного, культурологічного й системного наукових підходів визначено сутність, зміст та організаційно-педагогічні умови формування міжкультурної компетентності студентів-економістів під час навчання іноземних мов у закладах вищої освіти, проаналізовано загальні наукові позиції щодо специфіки такої компетентності, обставин її виникнення та можливостей формування і розвитку викладачами в студентів економічних спеціальностей. Базовим у структурі процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх економістів виокремлено викладання іноземних мов, яке забезпечує фахівцям усвідомлення співвідношення і взаємозалежності між різними культурними й економічними ознаками комунікантів на засадах загальнолюдської культури, толерантності, діалогу.

Доведено, що культурологічно-компетентнісний підхід до вирішення проблеми містить широкі дидактичні та методичні можливості для забезпечення формування у майбутніх економістів готовності до професійної діяльності у світовому соціокультурному середовищі, яке постійно змінюється.

Ключові слова: майбутні економісти; професійна підготовка; міжкультурна компетентність; компетентнісно-культурологічний підхід

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Тенденції розвитку сучасного світового суспільства, інтеграційні та глобалізаційні процеси, що зумовлюють збільшення міжкультурних контактів, які передбачають інтенсифікацію міжнародної взаємодії, призвели до переосмислення людьми сутності культурної та національної ідентичності, до потреби набуття особистістю відповідних знань та навичок в умовах полікультурності.

Нині професіоналізм представників різних суспільних галузей як у державному, так і в приватному секторах стає неможливим без володіння ними міжкультурною компетентністю; особливо це стосується фахівців економічних

спеціальностей, які мають організувати власну діяльність з метою ефективної реалізації поставлених цілей і завдань у професійній сфері, переважно – на міжнародному рівні.

Проблематика міжкультурної компетентності ще з часів початку вивчення аспекту міжкультурних комунікацій у 1950-х роках та формування його в наукову галузь була актуальною для усіх країн, що мали хоча б якісь контакти з представниками інших країн та часто не могли досягти порозуміння. Завдяки усвідомленню культурних відмінностей різних етнічних груп, що впливали на формування їх світобачення й устрій країн та подальшому дослідженню чинників, які зумовлювали ці відмінності, у науковому світі з'явилися теоретичні та практичні надбання щодо знань, умінь та навичок, якими має володіти особистість для досягнення успіху при взаємодії з представниками інших культур.

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор. У контексті проблеми розглянемо сутність найбільш загальних і значимих ідей, висловлених у публікаціях і дослідженнях. Головні загальні питання культурологічного підходу в освітньому процесі розглядаються в роботах В. Андрєєва, О. Бондаревської, А. Кирсанова, А. Ростовцева, В. Сластьоніна, Н. Щуркової та ін.; роль культурологічної підготовки як засобу формування професійного мислення, оволодіння повноцінними теоретичними знаннями і практичними вміннями аналізується в працях А. Арнольдова, Н. Багдасарян, Л. Буєвої, Л. Кравченко, С. Тангяна, О. Шевнюк та ін. Значення культурологічних умінь у підвищенні комунікативної компетентності з'ясовується в працях І. Зимньої, А. Карпова, Т. Китайгородської, А. Мудріка. Спектрально особливої уваги заслуговують: дослідження О. Биконя «Навчання майбутніх економістів ділових умінь та писемних переговорів англійською мовою» (Биконя, 2006); з'ясування О. Данишенка сутності та особливостей формування міжкультурної компетентності (Данишенко, 2012); праці О. Коваленко та Л. Кузіної стосовно розвитку міжкультурної компетентності студентів-економістів засобами іноземної мови (Коваленко, 2015; Кузьміна, 2001); адаптація О. Садохіним ідей компетентнісного підходу при формуванні міжкультурної компетентності студентів у діалозі культур (Садохин, 2008; Садохин, 2007); праці зарубіжних авторів (Равен, 2002; Bennett Christine, 1990; Knapp, & Potthoff, 1990).

Вирішення досі не вирішених аспектів проблеми, яким присвячено цю статтю. Нині міжкультурну компетентність вважають інструментом досягнення успіху в міжнародній взаємодії та якісному виконанні своїх професійних обов'язків представниками різних галузей. Численні дослідження проблематики міжкультурної комунікації та міжкультурної компетентності за більш як 50 років дали значну базу наукових робіт, які дозволяють вибудовувати модель формування компетентності у міжкультурній взаємодії фахівців незалежно від сфери і особливостей їхньої діяльності.

Метою статті є визначення сутності й змісту міжкультурної компетентності майбутніх економістів для забезпечення високої якості процесу професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Мета зумовлює вирішення **завдань**: проаналізувати загальні наукові позиції щодо формування міжкультурної компетентності; запропонувати засоби, які забезпечують формування міжкультурної компетентності студентів-економістів; з'ясувати необхідність реалізації відповідних методичних заходів щодо формування зазначеної компетентності; окреслити перспективи вирішення проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців економіки.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Провідні педагоги сучасності визначають компетентність фахівця як систему знань, умінь особистісних якостей, адекватних структурі й змістові його діяльності (Неустроева, 2010, с. 13), зокрема, А. Корнілова підкреслює, що «компетентність – це знання, вміння, якості, досвід та цінності, необхідні людині в певній галузі діяльності» (Коваленко, 2015, с. 18).

Проблема міжкультурної компетентності на рівні міжнародної комунікації студентів економічних спеціальностей залишається актуальною як на теоретичному, так і практичному рівнях. Виходячи із зазначеного, культурологічний підхід можна тлумачити як методологічний і практико-орієнтований інструмент комплексного осмислення «функціонування соціокультурного досвіду» в діяльності фахівців, для яких гострими є комунікативний аспект професії.

На перетині ідей культурологічного та компетентнісного наукових підходів комунікація в міжкультурному контексті визначається як взаємодія індивідів, які є носіями різних культур, кожен із яких має свою мову, типи поведінки, ціннісні установки, звичаї і традиції. У цій взаємодії поведінка індивіда зумовлена його приналежністю до певної соціокультурної і мовної спільноти. Міжкультурна комунікація ґрунтується на процесі символічної взаємодії між індивідами і групами, культурні відмінності яких можна розпізнати; сприйняття і ставлення до цих розбіжностей впливають на вид, форму і результат спілкування (Биконя, 2006, с. 67-68).

Для нашого дослідження важливою є думка О. Садохіна про те, що головне місце в процесах глобалізації займає здатність адекватного освоєння фахівцями культурних цінностей інших народів, оскільки глибина і ефективність цієї взаємодії визначає взаємну зацікавленість партнерів економічних відносин один в одному, можливість задоволення ними своїх потреб та запитів, ступінь їх готовності брати участь не лише в ділових переговорах, а й у діалозі культур (Данишенко, 2012, с. 251). Тому не викликає заперечення, що для досягнення взаєморозуміння між представниками різних культур необхідна певна сукупність знань, умінь, досвіду, цінностей, спільних для всіх комунікантів, яка в теорії міжкультурної комунікації отримала назву «міжкультурної компетентності».

Англійські дослідники в структурі компетентності особистості виділяють три рівні:

- інтегративна компетентність – здатність до інтеграції знань і навичок та їх використання у практичній життєдіяльності;
- психологічна компетентність – розвинена система емоцій, покликана забезпечити адекватне сприйняття навколишнього світу і практичну поведінку людей;
- компетентність у конкретних сферах діяльності, що виражається в умінні працювати з людьми, долати невизначеність, реалізовувати накреслені плани тощо (Мацумото, 2003, с. 130).

У вітчизняній науковій думці термін «компетентність» вживається в значеннях:

- сукупність знань, навичок і вмінь;
- «здатність особистості до здійснення будь якої діяльності, будь яких дій»;
- «рівень сформованості міжособистісного досвіду, тобто навченості взаємодії з оточенням, який потрібен індивідові, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві»;
- «здатність до вибору і реалізації програм мовної поведінки у залежності від здатності людини орієнтуватися в різній обстановці»;
- вміння оцінювати ситуації з урахуванням теми, завдань, комунікативних установок, що виникають в учасників до і під час бесіди» (Мацумото, 2003, с. 129).

Термін «міжкультурна компетентність» з'явився у др. пол. XX ст. для з'ясування особливостей міжкультурних комунікацій та оформлення їх в окрему наукову галузь. Коли після Другої світової війни США взяли на себе роль світового політичного та економічного лідера, розпочали впроваджувати низку програм для допомоги у відновленні країн, які постраждали внаслідок війни (План Маршала, наприклад, унормовував підтримку Франції, Англії, Італії та Німеччини); напрям на розвиток країн Латинської Америки, Африки та Азії передбачав надання широкої технічної допомоги (Новикова). Більшість запропонованих програм зазнали невдачі, було втрачено значні кошти. Науковці з'ясували: причина полягала в неврахуванні під час розробки проектів культурних особливостей країн, що зумовлювали специфіку їх політичної, економічної, технічної структури (Неустроева, 2010, с. 59-62).

Пізніше становлення міжкультурної комунікації як самостійного наукового напрямку супроводжувалось проведенням активних досліджень у цій сфері та виданням книг такими дослідниками, як Сміт (Smith, 1966), Ларі Самовар і Річард Портер (Larry Samovar and Richard Porter, 1972), Джон Кондон та Фаті Юсеф (John Condon and Fathi Yousef, 1975), Вільям Б. Гудикунст та Юнг Юн Кім (William B. Gudykunst and Young Kim, 1984, 1992, 1997) та ін. (Неустроева, 2010, с. 73-74). Уже з середини 1960-х років низка університетів США запровадили навчальні програми з міжкультурної комунікації; згодом почали отримувати наукові ступені вчені, котрі спеціалізувались у цій сфері. З 1977 року публікується «Міжнародний журнал з міжкультурних відносин», створюється Асоціація міжкультурної комунікації. Е. Роджерс та Т. Стейнфатт стверджують, що заявленою або замовчаною «метою більшості досліджень, навчань та викладання у сфері міжкультурної комунікації є підвищення міжкультурної компетентності індивідів» (Неустроева, 2010, с. 221).

На думку О. Садохіна, у сучасній західній антропології реалізація міжкультурної компетентності відбувається у двох аспектах як здатність:

1) сформувати в собі іншу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки чужого комунікативного співтовариства; при такому підході засвоєння максимального обсягу інформації та адекватного знання іншої культури є основною метою процесу комунікації і це завдання може бути поставлене особистістю для досягнення акультурації, аж до повної відмови від рідної культурної приналежності;

2) досягати на засадах загальнолюдської культури успіху при контактах з представниками іншої культурної спільноти навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів (саме з цим варіантом міжкультурної компетентності доводиться найчастіше зустрічатися в практиці спілкування) (Садохин, 2008; Садохин, 2007). Тому досить важливим є педагогічний зміст процесу формування фахівців, тобто на якому із зазначених аспектів базується професійна підготовка, а культурологічно-компетентніший підхід має істотне значення для визначенні шляхів і тенденцій розвитку міжкультурної компетентності майбутнього фахівця економіки.

У контексті освітньої практики цей підхід значно збагачує професійно-педагогічні функції сучасного фахівця, серед яких виділяють п'ять основних: пізнавальну, конструкторну, комунікативну, інформаційну, організаційну. Ураховуючи ці функції, на основі культурологічного підходу викладач має можливість формувати у студентів-економістів здатність вирішувати різні типи навчально-пізнавальних завдань; навчити розпізнавати і класифікувати різні явища й факти культури; виявляти й аналізувати істотні загальні та відмінні ознаки соціокультурних феноменів в інформації, що вивчається, у порівнянні зі своєю культурою; виділяти й описувати моральні та естетичні складники в об'єктах культури; здійснювати пошук соціокультурної інформації; виокремлювати соціокультурні проблеми (Коваленко, 2015).

Культурологічний аспект підходу забезпечує інтеграцію засвоєних знань через розкриття істотних зв'язків соціокультурних й економічних явищ і процесів, оволодіння способами та прийомами культурологічного пізнання, які забезпечують застосування професійних знань у життєвих ситуаціях.

У методичці викладання іноземних мов існує кілька варіантів культурологічного підходу; методисти застосовують такі варіанти підходу: лінгвокраїнознавчий; комунікативно-етнографічний; соціокультурний (Корнілова, 2005, с. 108). Культурологічно-педагогічний підхід при вирішенні завдань розвивального характеру є тим специфічним дидактичним засобом, що забезпечує формування у майбутніх економістів готовності до широкої пошукової діяльності в соціокультурному середовищі, яке динамічно розвивається.

З метою реалізації обраного варіанту підходу до змісту навчальної дисципліни може бути додатково включеним:

- набір навчальних текстів, культурно-мовних зразків, спеціальних тем та іншого мовного матеріалу, що забезпечують передумови культурно-мовної діяльності у сфері ділового спілкування;
- комплекс завдань, спрямованих на розвиток мовних і загальних навчальних умінь, що підтримує певний рівень практичного володіння елементами культурно-мовної діяльності в іншомовному середовищі;
- перелік модельованих ситуацій ділового спілкування як засіб підвищення загальнокультурного рівня й рівня професійної та міжкультурної компетентності студентів економічних спеціальностей (Коваленко, 2015; Неустроева, 2010).

Методологічними принципами, якими викладачі керуються у процесі роботи, є: принцип дидактичної культуровідповідності (принцип культуровідповідності Ф. Дистервега); діалогу культур і цивілізацій; домінування

інтерактивних методів навчання; методично обґрунтованої дослідницької роботи; проблемних культурознавчих завдань (Мацумото, 2003; Корнілова, 2005).

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки теми. Отже, міжкультурна компетентність як базовий компонент загальної культури особистості майбутнього фахівця економіки має ознаки системності: структурність, ієрархічність, керованість, цілісність тощо; процес формування міжкультурної компетентності відповідає всім ознакам педагогічної системи: педагогічна мета, мотиваційна потреба у розвитку студента як суб'єкта цілісної педагогічної системи, бачення викладача у першу чергу як носія кращих зразків такої компетентності й відповідної кваліфікації.

Оскільки сучасним завданням, що стоїть перед вітчизняною вищою школою, є формування міжкультурної компетентності для підвищення професійного рівня майбутнього фахівця економіки, першоосновою в реалізації культурологічного підходу визначаємо саме діяльність викладача, що здійснює навчання іноземних мов, адже він практично розв'язує ті завдання полікультурного виховання, які передбачають урахування культурних і виховних інтересів різних національних та етнічних груп, адаптацію майбутнього фахівця до економічних цінностей у ситуації існування різнорідних культур, налаштованість на взаємодію між людьми з різними традиціями, зорієнтованість на діалог культур. Місія викладача – сприяти студентам оволодіти тим культурологічним мінімумом, що необхідний для вдосконалення ґрунтовних знань ефективного фахівця впродовж життя. Розробка означених напрямів становить перспективи подальших досліджень.

Список використаних джерел

- Биконя, О. (2006). *Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
- Данишенко, О. С. (2012). Сутність та особливості формування міжкультурної компетентності. *Економіка та держава*, 12, 141-144.
- Жебровського, Б., Ващенко, Л. (Ред.). (2000). *Професійна етика вчителя: час і вимоги*: матеріали круглого столу. Київ: РВЦ КПДЮ.
- Коваленко, О. (2015). Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 15, 1, 170-172.
- Корнілова, А. (2005). Ключові кваліфікації компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини. *Шлях освіти*, 3, 18-22.
- Кузьміна, Л. (2001). Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам. *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 2, 108-117.
- Мацумото, Дэвид. (2003). *Психология и культура*. 12-е изд. Взято с http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_0.htm.
- Неустроева, Г. (2010). Роль професійного спрямування під час викладання іноземної мови в ВНЗ. *Наука и технологии: шаг в будущее – 2010: материалы науч.-прак. конф.* Взято з http://конференция.com.ua/files/image/scientific_conference_24/zbornik_nauchnih_dokladov_24_5.pdf.
- Новикова, О. С. *Межкультурная компетентность в глобализирующемся мире*. Взято с <http://www.bazaluk.com/conference/193/comments.html/>.
- Равен, Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито Центр.
- Садохин, А. П. (2008). Компетентностный подход в диалоге культур: сущность и базовые показатели. *Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития*: материалы междунар. конф. (С. 251-255). Москва: Изд-во РАГС.
- Садохин, А. П. (2007). Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Социальные коммуникации*, X, 1. Взято с <http://www.twirpx.com/file/678095/>.
- Bennett Christine, I. (1990). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Byram, M., & Zarate, G. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon, Philadelphia.
- Everett, M., & Rogers Thomas, M. (1999). *Steinfatt. Intercultural Communication*. Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois.
- Knapp, K., & Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*, 1, 83.

References

- Bennett Christine, I. (1990). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bykonja, O. (2006). *Navchannia maibutnikh ekonomistiv dilovykh usnykh ta pysemnykh perehovoriv anhliskoiu movoiu [Training future economists in business oral and written negotiations in English]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Byram, M., Zarate, G. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon, Philadelphia.

- Danyshenko, O. S. (2012). Sutnist ta osoblyvosti formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti [The essence and features of the formation of intercultural competence]. *Ekonomika ta derzhava [Economy and the state]*, 12, 141-144 [in Ukrainian].
- Everet, M. & Rogers, Thomas, M. (1999). Steinfatt. Intercultural Communication.
- Kovalenko, O. (2015). Kulturolohichniy pidkhid pry formuvanni mizhkulturnoi kompetentnosti v protsesi vyvchennia inozemnykh mov studentamy-ekonomistamy [Cultural Approach to Formation of Intercultural Competence in the Study of Foreign Languages by Economics Students]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriya: Filolohiia [Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology]*, 15, 1, 170-172 [in Ukrainian].
- Kornilova, A. (2005). Kliuchovi kvalifikatsii kompetentnosti osobystosti u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Nimechchyny [Key qualifications of personality competence in German higher education institutions]. *Shliakh osvity [The path of education]*, 3, 18-22 [in Ukrainian].
- Knapp, K., & Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*, 1, 83.
- Kuz'mina, L. (2001). Sovremennye kul'turovedcheskie podhody k obucheniju inostrannym jazykam [Contemporary Cultural Studies Approaches to Learning Foreign Languages]. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaja komunikacija [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication]*, 2, 108-117 [in Russian].
- Macumoto, Djevid. (2003). *Psihologija i kul'tura [Psychology and culture]*. 12-e izd. Retrieved from http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_0.htm [in Russian].
- Neustroieva, H. (2010). Rol profesiinoho spriamuvannia pid chas vykladannia inozemnoi movy v VNZ [The role of professional orientation in foreign language teaching at universities]. *Nauka i tehnologii: shag v budushhe – 2010 [Science and Technology: Step into the Future - 2010]*; materialy nauk.-prak. konf. Retrieved from http://konferencya.com.ua/files/image/scientific_conference_24/zbornik_nauchnih_dokladov_24_5.pdf [in Ukrainian].
- Novikova, O. S. *Mezhkul'turnaja kompetentnost' v globalizirujushhemsja mire [Intercultural competence in a globalizing world]*. Retrieved from <http://www.bazaluk.com/conference/193/comments.htm/> [in Russian].
- Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija [Competence in modern society: identification, development and realization]*. Moskva: Kogito Centr [in Russian].
- Sadoin, A. P. (2008). Kompetentnostnyj podhod v dialoge kul'tur: sushhnost' i bazovye pokazateli [Competence approach in dialogue of cultures: essence and basic indicators]. *Mezhkul'turnyj i mezhreligioznyj dialog v celjah ustojchivogo razvitija [Intercultural and interreligious dialogue for sustainable development]*; materialy mezhdunar. konf. (pp. 251-255). Moskva: Izd-vo RAGS [in Russian].
- Sadoin, A. P. (2007). Mezhkul'turnaja kompetentnost': ponjatie, struktura, puti formirovanija [Intercultural competence: concept, structure, ways of formation]. *Social'nye kommunikacii [Social communication]*, X, 1. Retrieved from <http://www.twirpx.com/file/678095/> [in Russian].
- Zhebrovskoho, B., & Vashchenko, L. (Eds.). (2000). *Profesiina etyka vchytelia: chas i vymohy [Professional ethics of the teacher: time and requirements]*; materialy kruhloho stolu. Kyiv: RVTs KPDIu [in Ukrainian].

GNATENKO Y.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS: A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ASPECT

In the article on the basis of ideas and provisions of competent, cultural and systematic scientific approaches the essence, content and organizational and pedagogical conditions of forming of intercultural competence of students-economists during the teaching of foreign languages in higher education institutions are analyzed, the general scientific positions of its competence are analyzed, specificities of its specificity are analyzed. emergence and possibilities of formation and development of teachers in students of economic specialties.

The basic structure of the process of forming the intercultural competence of future economists is the teaching of foreign languages, which provides professionals with an awareness of the relationship and interdependence between different cultural and economic characteristics of communicators on the basis of human culture, tolerance, dialogue.

It is proved that the culturally-competent approach to solving the problem contains broad didactic and methodological possibilities for ensuring the formation of future economists' readiness for professional activity in the dynamically changing world socio-cultural environment. First of all in the implementation of the cultural approach we determine the activity of the teacher, who teaches foreign languages, because he practically solves those problems of multicultural education, which involve taking into account the cultural and educational interests of different national and ethnic groups, the adaptation of the future specialist in economic values cultures, a willingness to interact with people with different traditions, a focus on cultural dialogue.

Keywords: *future economists; vocational training; intercultural competence; competence-cultural approach*

УДК 378.093.5(477.53)«1919/1933»
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194627>

МАРИНА ГРИНЬОВА

ORCID ID /0000-0003-3912-9023

ЛЕОНІД БУЛАВА

ORCID ID 0000-0002-7195-3867

ОЛЬГА МАЩЕНКО

ORCID ID 0000-0001-5424-8851

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,

ІСТОРІЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЛТАВІ (1919-1933 РОКИ)

У статті аналізується історія природничо-наукової освіти в попередниках Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка: Полтавського українського педагогічного інституту (1919–1921), Полтавського інституту народної освіти (1921–1930), та Полтавського інституту соціального виховання (1930–1933). Зокрема, увага акцентується на особливостях організації освітнього процесу та освітнього середовища в ці періоди.

Ключові слова: Полтавський педагогічний інститут; Полтавський інститут народної освіти; Полтавський інститут соціального виховання; природничо-наукова освіта; учитель природознавства

Постановка проблеми. *Потребують уточнення* особливості організації освітнього процесу за його змістом і методикою в кожен із періодів. *Потребують подальшого вивчення:* біографії викладачів, як організаторів освітнього процесу з підготовки вчителів природознавства.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Дана стаття написана в розвиток попередніх досліджень авторів (Булава, Шевчук & Мащенко, 2014; Булава, 2019; Гриньова, 2018).

Діяльність освітніх закладів – попередників Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка впродовж 1919-1933 років досліджували також О. П. Єрмак, Б. В. Год та інші. Разом із тим, до цього часу мало вивчена саме природничо-наукова освіта (біологічна і хімічна).

Метою статті є уточнення особливостей організації освітнього процесу при підготовці вчителів природознавства за його змістом і методикою в кожен із періодів діяльності закладів-попередників ПНПУ, а також ролі викладачів-природознавців.

Виклад основного матеріалу.

Полтавський учительський інститут, як заклад професійної (не вищої) освіти, готував учителів без предметної спеціалізації для вищих початкових шкіл. Він діяв під такою назвою з липня 1914 до грудня 1919 року.

Після вигнання з Полтави денікінців і повернення радянської влади полтавський губернський відділ народної освіти видав Наказ від 27.12.1919 р. про усунення призначених за час денікінської влади педагогів. Цією датою в залікових книжках позначено вступ студентів на перший курс набору 1919 р. до Полтавського педагогічного інституту (у тому числі – природознавчого відділу). Цей день є точкою відліку в історії природничого факультету.

Офіційно ж Полтавський учительський інститут оголошувався Вищою школою під назвою «Полтавський український педагогічний інститут» Наказом Губревкому від 13.01.1920 року і до переходу під керування центральної влади підлягав Полтавському губернському відділові освіти (Булава, 2019).

Колектив інституту вирішив назвати орган самоуправління «науково-учебною радою». Першим головою цієї ради був обраний зоолог О.Т. Булдовський (1887-1938). У січні – квітні 1921 р. цю посаду обіймав завідувач краснавчого музею, ботанік В.Ф. Ніколаєв (1889-1973). Управління інститутом здійснювалося за демократичними принципами. Кожен із його трьох його відділів (словесно-історичний, фізико-математичний, природознавчий) теж мав окремі ради, що керували їхнім внутрішнім життям.

Набір студентів 1-го курсу, здійснений у 1920 р., не був розподілений по відділах. Викладалися тільки спільні для студентів всіх відділів загальноосвітні й психолого-педагогічні дисципліни.

Із залікової книжки від 27.12.1919 р. (Булава, Шевчук & Мащенко, 2014), а також із інших архівних документів дізнаємося, що в 1920-1922 рр. на природничому відділі працювали його завідувач Валентин Федорович Ніколаєв (морфологія, анатомія і систематика рослин); Борис Борисович Лук'янович (фізіологія рослин); Олександр Теофілович Булдовський (зоологія, методика природознавства); Кость Володимирович Дубняк (загальне землезнавство); Михайло Митрофанович Самбікін (метеорологія і кліматологія); Микола Іванович Гавриленко (порівняльна анатомія тварин, лаборант з біології); Володимир Вільгельмович Лауер (анатомія і фізіологія людини, гістологія).

Загальну і неорганічну хімію впродовж 14 років, з початку 1920-го року, Йосип Олексійович Власенко (1880 – після 1935). Курс органічної хімії на самому початку 1920-х вели Яків Григорович Бергольд (крім того, закінчив

курси неорганічної хімії при Томському й Гельдельберзькому університетах, вів також курс еволюції техніки), а пізніше недовго – Нестор Самсонович Пужай.

Як бачимо, на природознавчому відділі поєднувалася біологічна, хімічна і фізико-географічна підготовка майбутніх учителів. На початку 1920-х років природознавчий відділ поділявся на два підвідділи: географічний і біологічний. Сім навчальних дисциплін заплановані як спільні для студентів обох підвідділів (загальний курс фізики, загальний курс хімії, загальне землезнавство, кристалографія і мінералогія, загальна біологія, виробництво посібників і фотографія, геологія з палеонтологією). Для студентів кожного із підвідділів передбачалися додаткові набори навчальних дисциплін (11 – для географів і 8 – для біологів). Для біологічного підвідділу планувалися хімія аналітична, хімія органічна, зоологія, ботаніка, анатомія людини і тварин, порівняльна анатомія тварин, анатомія і фізіологія рослин, методика природознавства. Але деякі заплановані навчальні дисципліни не викладались (за браком викладачів). Не було єдиної системи оцінювання знань; іспити й заліки виставлялися не в спеціально відведений час, а по мірі готовності студента до їхнього складання. Послідовність вивчення окремих курсів не була логічною.

Педагогічний інститут мав незадовільне забезпечення приміщеннями. Як і Учительський інститут (починаючи з 1918 р.), він розташовувався у будинку по сучасній вул. Лідова 9/12. І все ж, ще в 1920 р. тут були обладнані кабінети (ботанічний, зоологічний, анатомо-гістолого-фізіологічний, мінералогічний і геологічний та хімічна лабораторія) завдяки тому, що інститут отримав частину майна кабінету природознавства Кадетського корпусу, а також хімічного кабінету реального училища. Частина наочності виготовлена самими викладачами природознавчого відділу.

Полтавський інститут народної освіти (ПІНО), 04.1921-08.1930. Ще навесні 1920 р. радянським урядом було проголошено ліквідацію старої вищої школи і початок діяльності інститутів народної освіти (ІНО), які повинні готувати вчителів з вищою освітою як для шкіл-семирічок, профшкіл, робітфаків і технікумів. Тому впродовж 1920 – першого кварталу 1921 р.р. йшла підготовка до утворення Полтавського інституту народної освіти (ПІНО) внаслідок злиття педагогічного інституту й Полтавського історико-філологічного факультету товариства «Просвіта».

Впродовж 14-22.04.1921 р. завершилися організаційні заходи щодо налагодження діяльності ПІНО у складі двох відділів: словесно-історичного (на базі однойменного відділу педінституту й історико-філологічного факультету), та *природничо-математичного* (на базі двох відділів педагогічного інституту, на чолі з деканом В.Ф. Ніколаєвим). Факультети мали поділятися ще й на кафедри, але в реальності останні так і не були створені. Термін навчання в ПІНО упродовж 1921-1926 рр. становив 3 роки.

Поділ на два вказані вище факультети проіснував недовго. У ПІНО з 02.1922 р. до 09.1928 р. фактично функціонував тільки факультет соціального виховання (у складі якого діяла *природничка секція*).

Після утворення єдиного факультету, в 1922-1923 і 1923-1924 н.р. студенти на першому курсі не розподілялися за напрямками підготовки і вивчали спільні дисципліни (ідеологічні, загальноосвітні й психолого-педагогічні). А з другого курсу починалася фахова (спеціальна) підготовка за трьома секціями: фізико-математичною, *природничою*, гуманітарною.

У тому ж 1922-1923 н.р. почали практикувати «комплексні програми навчання» (наприклад, інтегровані курси природознавства), які в різних варіантах домінували майже 10 років. А єдиною правильною й універсальною системою було визнано «Dalton-Plan» у формі лабораторно-бригадної системи організації навчального процесу (кабінетне «пропрацювання» знань тощо).

У лютому 1923 р. були створені три предметні комісії (у т.ч. *природничо-математична*). Завданням комісій було розроблення й затвердження навчальних планів і програм, атестація студентів-випускників, розгляд дипломних робіт, розподіл дисциплін між лекторами тощо.

У 1924 р. Наркомат освіти УСРР ненадовго затвердив сім кафедр Полтавського ІНО, у т.ч. *природознавства* (зав. Булдовський О.Т.) та *неорганічної природи* (зав. Самбікін М.М.).

З 1923-1924 н.р. вперше організована педагогічна практика студентів. У 1924-1925 н.р. ліквідувалися екзамени й заліки як пережитки минулого, натомість впроваджувався колективний облік і оцінювання знань.

Якщо у 1922-1923 і 1923-1924 н.р. спеціалізація вводилася з II-го курсу, то з 1924-1925 н.р. для студентів I-х і II-х курсів усіх відділів передбачалося викладання загальноосвітніх дисциплін в однаковому обсязі (хімія, фізика, біологія, вища математика, креслення, нові мови, енциклопедія виробництва тощо), психолого-педагогічних (основи педології, соціальне виховання тощо), та ідеологічних дисциплін (ленінізм, семінар з марксизму). І тільки на III-му курсі відбувалася спеціалізація за трьома відділами (циклами): індустріальним, *сільськогосподарським* і суспільствознавчим. Як бачимо, природнича освіта, в основному, перенесена до числа спільних для всіх здобувачів ПІНО загальноосвітніх дисциплін. А спеціальна підготовка аж до 1933 року стала прикладною (сільськогосподарською).

Збільшення частки загальноосвітніх дисциплін пов'язано із украй низьким рівнем підготовки студентів-вступників із дітей селян-бідняків і робітників. Невелику стипендію отримувало небагато студентів, та і її не вистачало на прожиття, і переважна більшість змушена була працювати (здебільшого, на поденних роботах). Заняття до 1924 р. розпочиналися тільки ввечері, коли студенти поверталися з роботи. Не вистачало навіть стільців і столів, тому частина із них під час занять стояли. Саме з цих причин близько 20% студентів кожного року залишало інститут, а до третього курсу вибувало 50%. У 1923-1924 н.р. в ПІНО було 144 випускники, проти 40-47 в наступні три роки. У 1924 і 1925 рр. загальна кількість студентів ПІНО часом не досягала і 200 осіб.

Все це зумовило зменшення потреби ПІНО у викладачах. Низька заробітна плата забезпечувала їм напівголодне існування, тому до 1924 р. вони змушені були підпрацьовувати в школах та інших закладах. Якщо професорсько-викладацький склад ПІНО у 1921-1923 рр. налічував 30-38 осіб, то в кінці 1924-го він зменшився до 18-ти (із них 5-6 становили викладачі природознавчих дисциплін).

Випускники природничої секції до 1925 року отримували диплом із кваліфікацією «викладавець природознавства та географії». Професійних фізико-географів на той же час узагалі й у ПІНО було ще мало. Тому

окремі дисципліни викладали ботаніки В.Ф. Ніколаєв і М.Ф. Ніколаєв, зоологи О.Т. Булдовський і М.І. Гавриленко. Час від часу у 1920-х роках працював агрометеоролог М.М. Самбікін.

Із середини 1920-х років природничо-наукова підготовка студентів ПННО мала яскраво виражений краєзнавчий і сільськогосподарський зміст. Зокрема, на початку навчання студенти отримували необхідні знання з фізичної географії та метеорології як основи ознайомлення із природою рідного краю, потім вивчали геологію, ґрунтознавство і сільськогосподарську хімію, які давали картину утворення ґрунтів і переробки їх хімічними процесами, розуміння яких допомагало студентам зрозуміти сучасну географію рослин і тварин рідного краю; роль рослин і тварин у господарському житті людини.

Починаючи з 1926 р. ПННО переведене на 4-річний термін навчання, тому в 1926-1927 н.р. студенти III-го курсу залишені в інституті ще на 1 рік.

До кінця 1927-1928 н.р. продовжував діяти єдиний факультет соціального виховання зі спеціалізацією тільки на III-му курсі за трьома напрямками: фізико-математичним, суспільствознавчим, *агробіологічним*. Методична підготовка за відповідним напрямом і педпрактика планувалися на III-му курсі (по 7 год. у тиждень на кожний триместр). У свідоцтвах випускників вказувалося, що вони отримали кваліфікацію вчителя старшого концентру шкіл-семирічок (5-7 класи), та перелік навчальних дисциплін.

Головування у природознавчій цикловій комісії в 1927-1928 і 1928-1929 н.р. було доручено проф. Булдовському О. Т.

Серед викладачів природничих дисциплін і далі працювали професори О. Т. Булдовський (зоологія, зоогеографія, методика природознавства, педпрактики), М. М. Самбікін (енциклопедія виробництва з краєзнавчим ухилом; метеорологія; геологія); Й. О. Власенко (хімія, неорганічна еволюція); доктор медицини Григорій Хомич Нагай (анатомія і фізіологія людини), М. І. Гавриленко (геологія, мінералогія і кристалографія, зоологія). Після переїзду В. Ф. Ніколаєва до Харкова, ботаніку і фітогеографію до 1924 р. викладав Б. Б. Лук'янович, а в 1924-1930 рр. – М. Ф. Ніколаєв (вів також курси біології з теорією еволюції, фізичної географії тощо).

До літа 1927 р. інститут працював ще в непристосованих маленьких приміщеннях; було усього 12 штатних викладачів (8 професорів II-ї категорії і 4 викладачі I-ї категорії), а також 10 нештатних викладачів та 6 лаборантів. За даними ректора, станом на літо 1927 р. 80% всіх випускників ПННО працювало в школах; 15-16% – в інших вузах (у т.ч. педтехнікумах).

Тільки перед 1927-1928 н.р. ПННО отримав приміщення сучасного корпусу №1 (колишній провулок Другий Кірочний, перейменований на вул. Інститутську, а з 1951 р. – на вул. Остроградського). Це дало можливість значно збільшити штат викладачів і набір студентів. У 1928 році до ПННО було приєднано Полтавський педагогічний технікум імені М. Драгоманова. У 1928-1930 рр. геологію й мінералогію, а також методику неживої природи викладав Ілько Сергійович Педан (1891-1958), який перейшов у ПННО із педтехнікуму.

Станом на березень 1929 р. в переліку з 17 кабінетів ПННО названі кабінети хімії і методики її навчання; зоології з живим кутком; ботаніки і ботанічний сад; фізичної географії, краєзнавства та геології; анатомії і фізіології. На базі кабінетів діяли наукові гуртки – не тільки студентські, а й для учнів шкіл та вчителів (зокрема три – природознавчого спрямування, у т.ч. два – під керівництвом О. Т. Булдовського). Проф. Булдовський О. Т. був членом державної науково-методичної комісії.

Із грудня 1929 року викладання агрономічних дисциплін за сумісництвом було доручено викладачеві сільськогосподарського інституту Ф.Г. Білецькому. За його участю створювався агрономічний кабінет. Курс зоотехнії вів проф. Заворотний.

Студенти випусків 1927 і 1929 років агробіологічного напрямку під керівництвом професора ботаніки М.Ф. Ніколаєва та лаборанта (пізніше – асистента і доцента) Ф.К. Курінного, з метою удосконалення організації навчальної та наукової роботи, започаткували на території, прилеглої до Архіандритського саду, колекцію культурних і дикорослих трав'янистих рослин, яка налічувала більше 400 видів і різновидностей. Ця територія в документах інституту носила назву «ботанічна ділянка» та була задумана як дослідницька лабораторія. Силами студентів природничого гуртка ділянки спочатку були розчищені від непотребу, оскільки використовувалися місцевим населенням як звалище.

Із 1928-1929 н.р. ПННО мав вже 2 факультети: *старшого концентру*, що готував учителів 5-7 класів і *молодшого концентру* – для підготовки вчителів 1-4 класів. У 1929-1930 н.р. факультет старшого концентру поділявся на три відділи: фізико-математичний, *агробіологічний*, соціально-економічний. На I-х курсах, як і раніше, викладалися спільні для всіх соціально-економічні й педагогічні дисципліни. Спеціалізація по відділах розпочиналася не з III-го курсу (як у 1924-1928 рр.), а вже з другого семестру II-го курсу.

Питаннями методичного забезпечення викладання дисциплін в 1929-1930 н.р. займалися чотири циклові комісії, у т.ч. агробіологічна (голова – проф. Самбікін М. М., заступник – Педан І. С., секретар – студент Левін О. П.).

Поступово відбувався відхід від «лабораторного методу» організації навчального процесу, зростала роль лекцій і семінарських занять. Але, як і в школі, спостерігалось масове захоплення «методом проектів».

На факультеті старшого концентру навчальний процес поділявся на заняття трьох типів: лекції (33% усього навчального навантаження), семінари (майже 39% часу), і практики (28% від усього обсягу навантаження). Кожен тип занять в різній пропорції був представлений у трьох циклах дисциплін: виробничому, соціально-економічному, педагогічному. Чергувалися дні, коли читалися лекції (6 годин на день; тривалість однієї лекції, як і раніше – 50 хвилин), і дні семінарів та практик (7 годин на день).

Вимоги до наукового рівня підготовки вчителів, між тим, зменшуються: у 1930 р. скасовано кваліфікаційні роботи для студентів педагогічних вишів.

У 1928-1929 рр. розпочалися політичні репресії, і ПННО накрила хвиля арештів викладачів, яких підозрювали в приналежності до «націоналістичної організації». Заарештований у жовтні 1929 р. декан О.Т. Бузинний. Більшість професорів – справжніх інтелігентів, патріотів і вчених, – теж вимушені були покинути інститут, а в другій половині 1930-х років зазнали репресій. ПННО залишили майже всі кваліфіковані природознавці: М.І. Гавриленко (жовтень 1929 року), М.Ф. Ніколаєв, О.Т. Булдовський, І.С. Педан (улітку 1930 року).

Розпочинався період в історії нашого закладу, коли професори старої школи були звільнені, а їхнє місце зайняло молодше покоління викладачів, переважно виховане в ПНО у 1920-х роках (І. І. Мазепа, Ф. К. Курінний, Т. У. Малахов, М. І. Петрик, М. В. Пилипченко, М. І. Рогозіна).

У серпні 1930 р. ПНО було реорганізовано в Полтавський інститут соціального виховання (ПІСВ). Основною причиною перетворення 4-річних ІНО (з повною вищою освітою) на 3-річні ІСВ (із неповною вищою освітою) був курс на прискорення темпів індустріалізації на початку 1930-х років, який зумовив запровадження обов'язкової, безплатної семирічної освіти в промислових містах, фабрично-заводських районах і робітничих селищах (дещо пізніше – й у сільських місцевостях). А розширення мережі шкіл вимагало зростання й чисельності вчительських кадрів (за рахунок збільшення прийому на навчання – два рази на рік, та прискорених, «ударних» темпів їхньої підготовки, зниження вимог до обсягу і якості теоретичної підготовки).

У ПІСВ із часу заснування й до початку 1932-1933 н.р. існували факультети: *шкільний* (реорганізований із факультету старшого концентру) і *дошкільний*. Заступником завідувача шкільного факультету, потім – заступником директора ПІСВ був І.І. Мазепа (1906-1974), випускник Полтавського ІНО 1929 року, у майбутньому – перший зав. кафедрою зоології ПДПУ.

Як і в останні роки існування ПНО, в ПІСВ майже до кінця 1932 р. діяв *агробіологічний відділ* (завідувач – професор Білецький Ф. Г.).

Наказом від 14.01.1931 р. були відновлені *кафедри*. Зокрема, в складі агробіологічного відділу діяли *кафедри хімії* (зав. Й. О. Власенко), *біології* (зав. В. В. Абрамович, а після його звільнення з 08.1932 р. по 02.1933 р. – Ф. П. Приймак), *землезнавства і сільського господарства* (зав. Ф. Г. Білецький).

Остання пізніше перейменовувалася на кафедру *агрономічних наук; реконструкції сільського господарства*. Нею до 09.1933 р. керував професор Ф. Г. Білецький (1879-1967). Підготовка кадрів здійснювалася, переважно, в аспектах, що стосувалися аграрного сектора господарства. У ті роки перелік і обсяг навчальних дисциплін змінювалися щорічно. Курс геології й ґрунтознавства на цій кафедрі викладав О. О. Іллічевський; хліборобства – Ф. Г. Білецький; фізичну географію з краєзнавством, агрометеорологію – М. М. Самбікін. П.Н. Колотій викладав курс скотарства, замість нього викладати курс зоотехнії прийнятий як позаштатний проф. К. П. Ковальов.

Курс ботаніки на *кафедрі біології* після від'їзду М. Ф. Ніколаєва в 1930/1931 і 1931/1932 н.р. викладав молодий професор Віктор Володимирович Абрамович (1901-?). Крім нього, ботаніку в 1931/1932 н.р. викладав штатний доцент Ф. К. Курінний. Вони із великим ентузіазмом продовжили справу М. Ф. Ніколаєва по розширенню ботанічних ділянок і створенню ботанічного саду.

Після того, як інститут залишив проф. Булдоський О. Т., методику вивчення неорганічної і органічної природи на кафедрі біології в 1930/1931 н.р. викладав доц. Степанівський В. В. (звільнений з роботи в інституті 31.12.1933), а зоологію – позаштатний доцент І. І. Мазепа (основним місцем роботи поки що був робітничий факультет).

У 1931/1932 н.р. інтегрований курс «Методика природознавства» викладав доц. Самійленко М. А. – до звільнення за скороченням годин 22.9.1932 р. (Михайло Антонович Самійленко читав раніше і лекції з анатомії та фізіології людини, ще будучи позаштатним доцентом).

Кафедра хімії ПІСВ станом на 25.10.1931 р. складалася із трьох осіб: керівника, штатного професора з 1926 р. і викладача педінституту з 1920 р. Йосипа Олексійовича Власенка; штатних доцентів – Костянтина Васильовича Лопатіна (1896-?) і Олекси Мартим'яновича Колонтає (1884-1937). На посаду лаборанта прийнятий випускник ПІСВ того ж року М.В. Пилипченко.

Природничу підготовку здійснювалася також на денному та вечірньому робітфаках. Наказом від 7.03.1931 р. викладачем природознавства на вечірньому робітфаці призначається Є. С. Довженко (дружина Ф. К. Курінного і бабуса М. В. Гриньової). Потім на цій посаді працювали О. Д. Сніжко і М. І. Рогозіна.

Найбільш обдаровані й успішні з числа студентів, починаючи з II-го курсу, призначалися на посади позаштатних асистентів, які вели практичні заняття.

Навчальні й виробничі практики були націлені на ознайомлення з окремими напрямками виробничого процесу чи суспільного життя. Уже в кінці 1932 р. відбулася чергова зміна внутрішньої структури ПІСВ. Зокрема, шкільний поділили на два факультети: *агро-математичний* і соціально-економічний. Агро-математичний факультет, в свою чергу, поділили на два відділи: техно-математичний і *агробіологічний*. *Агробіологічний відділ* очолив зоолог І. І. Мазепа. Цей відділ, як і в 1931 р., поділявся на три кафедри: реконструкції сільського господарства, біології, хімії.

Кафедрою *хімії* до 02.1934 року продовжував керувати Й. О. Власенко, кафедрою *реконструкції сільського господарства* до 09.1933 року – Ф. Г. Білецький. Виконуючим обов'язки завідувача кафедри *біології* 02-09.1933 року був Ф. К. Курінний.

Професори й доценти читали тільки лекції (їхня тривалість становила 45 хв.), приймали заліки (в 1930-1931 рр. робилася відмітка: «зараховано» / «не зараховано»). А відповідно до Наказу від 12.05.1932 р., щоб запобігти «зрівнялівки»: «добре», «цілком задовільно», «задовільно», «не задовільно».

Експеримент з утворенням ІСВ був невдалим, і в серпні-вересні 1933 р. почалась їхня реорганізація на педагогічні інститути.

Висновки. У статті вирішені наступні дослідницькі завдання: уточнені особливості організації освітнього процесу з природознавства за його змістом і методикою в кожен із періодів. Схарактеризована діяльність організаторів освітнього процесу з підготовки вчителів природознавства у закладах-попередниках ПДПУ імені В.Г. Короленка.

Перспектива подальших досліджень полягає в пошукові архівних джерел, які б допомогли прослідкувати професійний шлях усіх викладачів, які здійснювали підготовку вчителів природознавства в 1920-х – на початку 1930-х років.

Список використаних джерел

- Булава, Л. М. (2019). Природничо-наукова освіта у попередниках ПНПУ імені В. Г. Короленка. В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Природничий факультет Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: 100 років історії та здобутків: літопис* (С. 18-38). Полтава: Астроя.
- Булава, Л. М., Шевчук, С. М., & Мащенко, О. М. (2015). *Історія підготовки вчителів географії та природознавства на Полтавщині (1914–2014 роки)*: монографія. Полтава: ПОІППО.
- Гриньова, М. В., & Клепець, О. В. (2018). Історія та сьогодення природничого факультету Полтавського педуніверситету. В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXV Каршинські читання)*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (С. 8-17). Полтава.
- Степаненко, М. І. (Ред.). (2014). *Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка – 100 років на освітньому олімпі*: історичне ювілейне видання. Київ: Логос України.

References

- Bulava, L. M. (2019). Pryrodnycho-naukova osvita u poperednykakh PNPU imeni V. H. Korolenka [Natural science education in the precursors of VN Korolenko PNU]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Pryrodnychi fakul'tet Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka: 100 rokiiv istorii ta zdotukiv [Faculty of Natural Sciences of the VG Korolenko National Pedagogical University: 100 Years of History and Achievements]*: litopys (pp. 18-38). Poltava: Astraia [in Ukrainian].
- Bulava, L. M., Shevchuk, S. M., & Mashchenko, O. M. (2015). *Istoriia pidhotovky vchyteliv heohrafii ta pryrodnavstva na Poltavshchyni (1914–2014 roky) [History of teacher training in geography and science in Poltava region (1914–2014)]*: monohrafiia. Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V., & Klepets, O. V. (2018). Istoriia ta sohodennia pryrodnychoho fakultetu Poltavskoho peduniversitytetu [History and Present of the Faculty of Natural Sciences of Poltava Pedagogical University]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Metodyka navchannia pryrodnychykh dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli (XXV Karyshynski chytannia) [Teaching Methods in Natural Sciences in Secondary and Higher Schools (XXV Karishin Readings)]*: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 8-17). Poltava [in Ukrainian].
- Stepanenko, M. I. (Ed.). (2014). *Poltavskiyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka – 100 rokiiv na osvithomu olimpi [Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko - 100 Years at the Olympus of Education]*: istorychne yuvileine vydannia. Kyiv: Lohos Ukrainy [in Ukrainian].

GRYNYOVA M., BULAVA L., MASHCHENKO O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

HISTORY OF TRAINING OF NATURAL SCIENCES TEACHERS (1919-1933)

The article analyzes the history of science education in the precursors of the VG Korolenko Poltava National Pedagogical University: Poltava Ukrainian Pedagogical Institute (1919–1921), Poltava Institute of Public Education (1921–1930), and Poltava Institute of Social Education (1930–1933). In particular, the focus is on the peculiarities of the organization of the educational process and the educational environment during these periods.

The following research problems are solved in the article: the specifics of the organization of the educational process on natural science in its content and methodology in each of the periods are specified. The activity of the organizers of the educational process for the preparation of science teachers at the precursors of the VGPPU State Pedagogical University is characterized. Korolenko.

The prospect of further research is to find archival sources that would help to follow the careers of all teachers who trained science teachers in the 1920s - early 1930s.

Keywords: *Poltava Pedagogical Institute, Poltava Institute of Public Education, Poltava Institute of Social Education, natural science education, natural science teacher.*

Стаття надійшла до редакції 26.09.2019 р.

УДК 378.011.3-051:37.014.3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194629>

МАРИНА ГРИНЬОВА

ORCID ID 0000-0003-3912-9023

СТАНІСЛАВ ГРИНЬОВ

НАТАЛІЯ САС

ORCID ID 0000-0003-0308-6092

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ – СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НУШ)

У статті автори обґрунтовують необхідність застосування методу моделювання до вирішення питання підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах НУШ. Аналізують основні теоретичні підходи до моделювання в педагогіці. Пропонують авторський алгоритм переводу потреб професійної діяльності в умовах нової української школи у зміст професійної підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей. Характеризують виокремлені та адаптовані до підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах НУШ педагогічні підходи, загальнопедагогічні, спеціальні та специфічні принципи. Розкривають складові цільового, змістово-процесуального та контрольно-оцінювального блоків запропонованої моделі.

Ключові слова: професійна діяльність в умовах НУШ; модель підготовки майбутніх вчителів; педагогічні підходи та принципи; цільовий; змістово-процесуальний та контрольно-оцінювальний блоки моделі

Моделювання в педагогіці та сфері професійної підготовки зумовлене пошуком шляхів вдосконалення підготовки фахівців. Однак, у педагогіці немає однозначного ставлення до методу моделювання. До теперішнього часу ведуться суперечки про можливість його застосування в цій галузі. Відомо, що основною перевагою методу моделювання є синтез наявних знань про конкретний об'єкт і виявлення найбільш важливих невивчених сторін. У зв'язку з браком належного опрацювання теорії інноваційного управління та відсутністю досвіду цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, особливого значення в контексті дослідження набуває метод моделювання, що застосовують як метод пізнання тоді, коли емпірична картина досліджуваного явища неповна й не схарактеризована докладно.

Ю. Бабанський справедливо зазначає, що моделювання в педагогічних дослідженнях виступає як вище і особлива форма наочності, як засіб впорядкування інформації, що дозволяє більш глибоко розкрити сутність досліджуваного явища (Бабанський (Ред.), 1988, с. 111). На думку С. Архангельського, у процесі моделювання між оригіналом і моделлю встановлюються відносини подібності, що розширює теоретичні та практичні можливості дослідження (Архангельський, 1980). В. Веніковим запропоновані такі напрямки зв'язку моделювання з навчальним процесом: гносеологічний напрямок; використання моделі замість оригіналу; модельно-інформаційний; аналітичний; загальнометодологічний; психологічний (Веніков В. А., Веніков В. Г., 1984).

В. Міхеєв розрізняє два основних підходи до моделювання. Перший підхід заснований на схематизації і спрощенні педагогічного явища, що дозволяє моделювання – застосування алгоритмічних моделей. Для розвитку педагогіки вищої школи важливо, щоб у будь-якому психолого-педагогічному дослідженні модельні побудови відповідали вже сформованим педагогічним поняттям, мали зв'язок з їх змістом (Міхеєв, 2010).

На підставі досліджень Б. Гершунського (Гершунский, 1998), А. Савельєва (Севельев, 2005), а також методологічного аналізу процесу педагогічного моделювання І. Липського (Липский, 2004) окреслено вихідні принципи побудови моделей і послідовність операцій під час їх розроблення:

- формулювання цілей і конкретних завдань моделювання;
- збирання, систематизація та оброблення інформації, що стосується порушених завдань;
- виокремлення основних факторів, які суттєво впливають на досліджуваний об'єкт або явище;
- побудова моделі з огляду на завдання, які вона покликана розв'язувати;
- доопрацювання моделі стосовно конкретних, фіксованих соціально-педагогічних умов з урахуванням виокремлених істотних факторів, добір оптимальних варіантів отриманих результатів;

– розроблення комплексу рекомендацій зі зміни педагогічного об'єкта на завершальному етапі моделювання (етап перенесення результатів на об'єкт).

Адаптований до проблем дослідження алгоритм переводу потреб професійної діяльності в умовах нової української школи у зміст професійної підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей, виглядає так: усвідомлення необхідності зміни педагогічної діяльності в новій українській школі; відбір та узагальнення професійного контенту педагогічної діяльності в новій українській школі; виокремлення та опис трудових функцій – компетентностей – результатів навчання майбутніх педагогів для діяльності у новій українській школі; розробка складової моделі випускника вищих педагогічних закладів стосовно педагогічної діяльності в новій українській школі; розробка засобів діагностики опанування компетентностями стосовно педагогічної діяльності в новій українській школі; розробка модуля навчального плану підготовки майбутніх педагогів для діяльності у новій українській школі; відбір педагогічних умов та засобів, які забезпечать ефективність процесу підготовки.

Зазначене вище дає змогу визначити мету дослідження – абстрагування моделі підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи, що має:

– базуватися на принципі випередження якістю випускника темпу змін теорії та практики навчально-виховної діяльності у закладах середньої освіти;

– відповідати формуванню фахівця, зорієнтованого на майбутнє;

– враховувати зміни професійної педагогічної діяльності в новій українській школі;

– базуватися на розроблених основах нової української школи;

– відповідати сучасним тенденціям оновлення змісту вищої освіти (проектування нових навчальних програм) щодо узгодження стандартів професійної діяльності й стандартів професійної освіти;

– реалізувати принципи і методологічні установки застосування компетентнісного підходу та модульної організації процесу навчання (в яких підсумкові вимоги до випускників навчальних закладів різного рівня представлені у вигляді компетентностей);

– відтворювати теоретико-методологічний, цільовий, змістово-процесуальний й контрольний-оцінювальний компоненти;

– враховувати загальнопедагогічні підходи до вищої професійної освіти, загальні й конкретні закономірності навчально-виховного процесу у ВНЗ, загально дидактичні та специфічні принципи викладання профільних дисциплін у ВНЗ;

– інтегрувати адекватні завданням педагогічні технології, засоби, методи та

прийоми (щодо проведення теоретичних, практичних занять, організації самостійної та індивідуальної роботи);

– зважати на поступальність процесу підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи;

– вплив зовнішніх чинників (які спричинюють необхідність підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи й вмотивують її доцільність у закладі вищої освіти) та внутрішніх чинників (система професійної підготовки до інноваційної діяльності майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей) і результату підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи.

Виокремлені нами (Сас, 2014) та адаптовані до підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи педагогічні підходи (системний, особистісно орієнтований, культурологічний, аксіологічний, інноваційний, випереджувальний; компетентнісний, практико-діяльнісний, маркетинговий) схарактеризовані в працях В. Андрущенка, Г. Балла, І. Беха, В. Краєвського, А. Кузьмінського, В. Лозової, В. Лугового, Л. Макарової, В. Матросова, С. Мельника, Н. Нічкало, Дж. Рассела, О. Савченко, О. Сухомлинської, Г. Троцько, С. Трубочова й інших науковців у галузі теорії та практики вищої професійної освіти.

Професійна підготовка підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи відбувається на основі загальних і конкретних закономірностей навчально-виховного процесу у ВНЗ, що досліджені А.Алексюком, Л. Занковим, В. Кременем, З. Курлянд, А. Кузьмінським, Н. Мойсеюк, В. Ортинським, В. Симоненком та іншими вченими-дидактами.

З огляду на виконання мети й завдань професійної підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи, варто дотримуватися загальних дидактичних принципів (науковості, систематичності й послідовності, свідомості навчання, активності й самостійності, наочності, ґрунтовності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання) (Кузьмінський, 2005) та специфічних принципів з викладання (комплексності; інтегрованості; організації проблемного навчання; опори на дослідницькі компетентності; стимулювання сприйнятливості до нового).

Цільовий блок моделі представляє відомості про мету, завдання, суб'єктів та очікувані результати професійної підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи.

Під педагогічною метою професійної підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи розуміють забезпечення потреб майбутніх вчителів – до професійної діяльності в умовах нової української школи; формування таких новоутворень у системі знань, умінь, навичок, світогляду, особистості студентів, які дають їм змогу застосовувати відповідні інновації в навчально-виховний процес. У такому випадку педагогічна мета розглядається як багатовимірне поняття, яке включає в себе забезпечення відповідних педагогічних умов, освітнього процесу та результату професійної підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи.

Завдання: формування компетентності стосовно педагогічної діяльності в унівній українській школі через предметний зміст, змістове забезпечення, дібрані педагогічні засоби, форми й методи.

Суб'єктами педагогічної взаємодії, які реалізують мету та завдання професійної підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи, постають викладачі й студенти педагогічних спеціальностей закладів вищої професійної освіти України.

Очікувані результати: сформованість компетентності стосовно професійної діяльності в умовах нової української школи.

Змістово-процесуальний блок моделі професійної підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи репрезентований відповідними вибірковими навчальними дисциплінами, окремими модулями та дидактичними одиницями модулів (на вибір навчального закладу), предметним змістом, змістовим забезпеченням, засобами, формами й методами педагогічної взаємодії, що вможливають підвищення професійної підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи.

У контрольно-оцінювальному блоці схарактеризовано методичний інструментарій для діагностики рівнів сформованості компетентності стосовно професійної діяльності в умовах нової української школи, що виявляються через розроблені критерії й показники і дозволяють визначити освітні дефіцити й спроектувати форми участі студентів у своїй освіті.

Отже, у статті запропоновано загальнотеоретичні підходи до побудови моделі підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи, обґрунтовано основні, структурні блоки моделі і характер їх взаємодії. Під час розробки моделі вчинена спроба врахувати зовнішні і внутрішні чинники (зв'язки), що обумовлюють досягнення завдань дослідження – забезпечення відповідних педагогічних умов, освітнього процесу та результату професійної підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи. Пропонована модель відповідає виявленим тенденціям до узгодження змін професійної діяльності та змісту професійної освіти на прикладі підготовки професійної підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи. Розроблена модель обумовлює можливість: враховувати цілеспрямовані педагогічні (освітні) процеси і стихійні, зовнішні освітні процеси, сукупність яких детермінує професійне становлення майбутнього вчителя освітніми засобами; системно описати і проаналізувати професійну підготовку як цілісне явище; реалізувати синергетичний підхід, що дозволяє виявити локальні зв'язки між елементами розробленої моделі.

Дана модель може розглядатися як основа своєрідної стратегії професійної освіти на сучасному етапі, але разом з тим, ефективність застосування представленої моделі професійної підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи (на засадах компетентнісного підходу та модульної організації процесу навчання) необхідно перевірити в експериментальній частині дослідження для подальшого осмислення та коригування.

Список використаних джерел

- Архангельский, С. И. (1980). Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособ. Москва: Высшая школа.
- Бабанский, Ю. К. (Ред.). (1988). Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов. Москва: Просвещение.
- Веников, В. А., & Веников, В. Г. (1984). Теория подобия и моделирования. Москва: Высшая школа.
- Гершунский, Б. С. (1998). Философия образования. Москва: Московский психолого-социальный институт.
- Кузьмінський, А. І. (2005). Педагогіка вищої школи. Київ: Знання.
- Курлянд, З. Н. (Ред.). (2005). Педагогіка вищої школи. Київ: Знання.
- Липский, И. А. (2004). Социальная педагогика: методологический анализ. Москва: ТЦ Сфера.
- Михеев, В. И. (2010). Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва: Эдиториал УРСС.
- Савельев, А. Я. (Уклад.). (2005). Модель формування фахівця з вищою освітою на сучасному етапі. Київ: НШВО.
- Сас, Н. М. (2014). Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління: стан та перспективи: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

References

- Arkhangelskii, S. I. (1980). *Uchebnyi protsess v vysshei shkole, ego zakonomernye osnovy i metody [The educational process in higher education, its regular principles and methods]: ucheb.-metod. posob.* Moskva: Vysshiaia shkola [in Russian].
- Babanski, Yu. K. (Ed.). (1988). *Pedagogika [Pedagogy]: ucheb. posob. dlia stud. ped. in-tov.* Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
- Gershunskii, B. S. (1998). *Filosofia obrazovaniia [Philosophy of Education].* Moskva: Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institut [in Russian].
- Kuzminskiy, A. I. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school].* Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

- Kurliand, Z. N. (Ed.). (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Lipskii, I. A. (2004). *Sotsialnaia pedagogika: metodologicheskii analiz [Social pedagogy: methodological analysis]*. Moskva: TTs Sfera [in Russian].
- Mikheev, V. I. (2010). *Modelirovanie i metody teorii izmerenii v pedagogike [Modeling and methods of measurement theory in pedagogy]*. Moskva: Editorial URSS [in Russian].
- Saveliev, A. Ya. (Comp.). (2005). *Model formuvannia fakhivtsia z vyshchoiu osvitoiu na suchasnomu etapi [Model of formation of specialist with higher education at the present stage]*. Kyiv: NIIVO [in Ukrainian].
- Sas, N. M. (2014). *Pidhotovka maibutnikh kerivnykiv navchalnykh zakladiv do innovatsiinoho upravlinnia: stan ta perspektyvy [Preparation of future heads of educational institutions for innovative management: status and prospects]: monohrafiia*. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Venikov, V. A., & Venikov, V. G. (1984). *Teoriia podobii i modelirovaniia [Theory of Similarity and Modeling]*. Moskva: Vysshaia shkola [in Russian].

GRYNYOVA M., GRYNYOV S., SAS N.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

GENERAL-THEORETICAL APPROACHES TO BUILDING A MODEL FOR PREPARATION OF FUTURE TEACHERS - STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Modeling in pedagogy and vocational training is determined by the search for ways to improve the training of specialists. However, in pedagogy there is no unambiguous attitude to the modeling method. So far, there are disputes about the possibility of its application in this field.

In the article, the authors substantiate the necessity of using the modeling method to solve the issue of preparing future teachers - students of pedagogical specialties for professional activity in the conditions of NUSH. The basic theoretical approaches to modeling in pedagogy are analyzed. They propose the author's algorithm for translating the needs of professional activity in the conditions of the new Ukrainian school into the content of professional training of future teachers - students of pedagogical specialties. They characterize isolated and adapted to the preparation of future teachers - students of pedagogical specialties for professional activity in the conditions of NUSH pedagogical approaches, generally pedagogical, special and specific principles. Reveal the components of the target, content, processing and control units of the proposed model.

The general theoretical approaches to the construction of the model of preparation of future teachers - students of pedagogical specialties for professional activity in the conditions of the new Ukrainian school are offered, the basic, structural blocks of the model and the nature of their interaction are substantiated. The offered model corresponds to the revealed tendencies to harmonization of changes of professional activity and content of vocational education on the example of preparation of vocational training of future teachers - students of pedagogical specialties for professional activity in the conditions of the new Ukrainian school. The developed model makes it possible to: take into account purposeful pedagogical (educational) processes and spontaneous, external educational processes, the totality of which determines the professional formation of the future teacher by educational means; systematically describe and analyze vocational training as a holistic phenomenon; implement a synergistic approach to identify local links between elements of the developed model.

This model can be considered as the basis of a peculiar strategy of vocational education at the present stage, but at the same time, the effectiveness of applying the presented model of vocational training of future teachers - students of pedagogical specialties to professional activity in the conditions of the new Ukrainian school (on the basis of a competent approach and modular organization of the learning process) should be checked in the experimental part of the study for further reflection and correction.

Keywords: *professional activity in the conditions of NUSH; model of future teacher training; pedagogical approaches and principles; targeted; content-processing and control-evaluation blocks of the model*

Стаття надійшла до редакції 04.10.2019 р.

УДК 378.04:7.012]:005.336.2

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194634>

ЛАРИСА ГРИЦЕНКО

ORCID ID /0000-0003-0366-9386

Полтавський Національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ЛЮДМИЛА СТРАШКО

ORCID ID 0000-0003-0862-3766

Полтавський університет економіки і торгівлі

ВЗАЄМОЄВ'ЯЗОК ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТЕХНОЛОГІЙ І ДИЗАЙНУ

У статті проаналізовано особливості та проблеми формування сучасної художньо-графічної компетентності фахівців технологій і дизайну, визначено і розкрито шляхи її формування у майбутніх фахівців технологій і дизайну як складника їхньої професійно-педагогічної компетентності. Обґрунтовано необхідність урахування взаємозв'язку художньо-графічної та професійно-педагогічної компетентностей у підготовці майбутніх фахівців технологій і дизайну.

Наукова новизна дослідження полягає в розробці структурно-логічного механізму взаємозв'язку художньо-графічної і професійно-педагогічної компетентностей. Практичне значення дослідження полягає у визначенні напрямів удосконалення організації теоретичної і практичної підготовки фахівців технологій і дизайну через виконання системи творчих завдань, спрямованих на розвиток як художньо-графічної, так і професійно-педагогічної компетентностей.

Ключові слова: художньо-графічна компетентність; професійна компетентність; професійно-педагогічна компетентність; професійно-педагогічна спрямованість

Постановка проблеми. Однією із цілей реформування вищої освіти є підвищення якості підготовки майбутнього фахівця. Пріоритетними поняттями є поняття компетентності фахівця, галузевих компетенцій. Закладено основи теоретичної бази по реалізації завдань компетентнісного підходу в освіті (А. Іщенко, М. Карпенко, І. Радигіна, О. Корсаков, В. Кушнір, О. Пометун, О. Часнікова та ін.). Законодавчі документи тлумачать поняття професійної компетентності достатньо глибоко: «Професійна компетентність – здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку» Про державну службу. Закон України від 10.12.2015 № 889-VIII); «Професійна компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність та/або подальшу навчальну діяльність» Про затвердження Положення про проходження первинної професійної підготовки та підвищення кваліфікації особами рядового і начальницького складу Державної кримінально-виконавчої служби України. Наказ Міністерства юстиції України; Положення, Форма типового документа, Сертифікат, Картка від 26.12.2018 № 4091/5); «Професійна компетентність – здатність учасника професійного навчання в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку». Про затвердження Положення про систему професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад Постанова Кабінету Міністрів України; Положення, Перелік від 06.02.2019 № 106).

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дали змогу виявити низку суперечностей між :

- традиційними підходами до професійної підготовки майбутніх фахівців та необхідністю використання під час навчання сучасних методологічних засад, що сприяють формуванню їхньої професійної компетентності;
- упровадженням компетентнісного підходу в систему сучасної вищої освіти та низьким рівнем обізнаності фахівців щодо його застосування;
- потребою використовувати новий зміст освіти у професійній діяльності вчителя технологій і креслення та відсутністю методик формування у студентів готовності до реалізації завдань професійно-педагогічної компетентності та навичок впровадження її в процес розв'язання професійно-зорієнтованих завдань;
- хибне розуміння ролі автономізації вишів у створенні навчальних планів низки спеціальностей.

Мета статті – дослідити доцільність урахування взаємозв'язку художньо-графічної компетентності із професійно-педагогічною компетентністю у підготовці фахівця технологій і дизайну.

Виклад основного матеріалу. Незворотність характеру освітніх зрушень у суспільстві вказує на те, що процес усвідомлення цінностей педагогічної діяльності добігає кінця і приходить розуміння, що професія вчителя не може ставитись на один щабель із іншими професіями. Про це свідчить прагнення молоді вчитися не для отримання високої заробітної плати, а набуття якісних професійних навичок. Не знаходячи таких вишів на батьківщині, абітурієнти звертаються до закордонних навчальних закладів. Адже автономізація вишу у нас часто розуміється як

можливість зміни навчальних планів на власний розсуд, що деформує поняття професійної та професійно-педагогічної компетентності. Саме компетентнісний підхід розглядається як один із важливих концептуальних принципів сучасної методології оновлення освіти.

Поняття «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно і ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. «Компетентність» визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбуваються через здобуття нею необхідних компетенцій, що є метою професійної підготовки фахівців (Банашко, Севастьянова, Кришук, & Тафінцева, 2019).

Згідно з даною концепцією, під компетенціями розуміється сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності. Компетентність визначається як володіння відповідними компетенціями. Аналіз визначень педагогічної компетентності дає змогу стверджувати, що педагогічна компетентність є системою наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка при достатній мотивації та високому рівні професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності.

Професійно-педагогічна компетентність вчителя є «складною багаторівневою стійкою структурою його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення (Банашко, Севастьянова, Кришук, & Тафінцева, 2019).

Розглядаючи сутність професійно-педагогічної конкурентоздатності, слід визнати феномен професійно-педагогічної спрямованості – спрямованість на особистість учня. Професійно-педагогічна спрямованість досліджувалася вченими Н. Кузьміною, А. Ахмедзяновою, Т. Томіловою, С. Вітвицькою, С. Яремчук та ін. Феномен професійно-педагогічної спрямованості психологи трактують як систему особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці. За визначенням М. Дьяченка і Л. Кандиловича, професійно педагогічна спрямованість – це розуміння і внутрішнє прийняття мети й завдань професійної діяльності, її інтересів, ідеалів, настанов, переконань, поглядів, що характеризуються «стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою» (Дьяченко, & Кандилович, 1981). С. Яремчук виділяє як компонент педагогічної спрямованості професійно-психічну спрямованість. Під професійно-психічною спрямованістю майбутнього вчителя вона розуміє «таке динамічне психічне утворення, яке характеризується усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, що визначають стійке, тривале, активно-дійове позитивне ставлення особистості до опанування психологічних знань, умінь, навичок, і забезпечує ефективність виконання виховних, освітніх і розвивальних завдань у майбутній професійній діяльності» (Яремчук, 2001).

Вітвицька С. С. пропонує досліджувати два аспекти у педагогічній діяльності: особистісний та процесуальний: «Перший, особистісний, – це сукупність тих домінуючих форм особистісної спрямованості майбутнього вчителя, що спричинюють його вираження. Складовими цього аспекту є: потреби (в досягненні професійно-педагогічної мети, педагогічному спілкуванні, професійному самовираженні, самопізнанні), що обумовлюють професійно значущу мотивацію; інтерес (до програмних і позапрограмних психолого-педагогічних знань, до себе самого та інших людей і, зрештою, до професії вчителя); ідеали (наслідування педагога-«ідеала», прагнення до професійного вдосконалення, «еталонного» рівня вчителя); переконання в потребі й важливості психолого-педагогічних знань, навичок та вмінь для успішної діяльності; рівень домагань (складність педагогічних завдань); самооцінка (загальноосвітня та професійна); ціннісні орієнтації, життєва мета тощо» (Вітвицька, 2003).

На наш погляд, визначаючи феномен професійно-педагогічної спрямованості, концептуально важливо враховувати фактори мотивів, інтересу, потреб, здібностей до цієї специфічної діяльності. У педагогічній діяльності не можна ставити знак рівняння між поняттями компетентність і кваліфікація. Професійно-педагогічна компетентність носить інтегрований характер і об'єднує професійні знання, інтелектуальні навички і вміння і специфічні способи діяльності, адже професійне становлення передбачає оперування комплексами моделей розумової діяльності, оволодіння прийомами і методами педагогічного мислення і готовність до їх рефлексивної переробки. У сучасній педагогічній карті світу названо 16 складових педагогічної компетентності: орієнтація на результат діяльності учня; цінність знання, орієнтованого на потреби життя; орієнтація на збереження традицій, адаптацію особистості; центрація на діяльності; фокус на індуктивних способах здобування знань; опора на когнітивний процес; опора на зовнішній стимул діяльності; орієнтація на індивідуально-особистісний розвиток; орієнтація на процес; цінність формального, фундаментального знання; орієнтація на керувану зміну майбутнього; центрація на діяльності учня; фокус на передачі готових знань і досвіду; опора на поведінку; опора на внутрішній стимул діяльності.

Згадуючи твердження великого Я. А. Коменського про те, що педагогіка є мистецтвом, додаємо до структурних компонентів педагогічної компетентності педагогічні почуття, без яких неможлива взаємодія учителя і учня та відповідальність за її результати. Ми погоджуємося із О. П. Рудницькою, яка змалювала механізм світовідчуття, світосприймання, світоспоглядання, світорозуміння: «під впливом художніх образів безпосередні почуття переходять в естетичні, етичні уявлення, цінності. Художнє світобачення стає внутрішнім змістом суб'єкта, індивідуальний досвід розширюється, збагачується; почуття, смаки і потреби набувають культурно-естетичної форми» (Рудницька, 2005, с. 50).

Відтак, звертаючись до критеріїв освіченої людини, бачимо перелік культурологічних цінностей, які повинен розвивати (а не «давати») педагог: «вміння вчитися, вміння орієнтуватися у людському світі, потреба самоосвіти і саморозвитку», «*cultura*» у педагогічному контексті означає освіта, навчання, виховання». Розглядаючи складові

елементи освітнього вектору художньо-графічної підготовки студентів, відмічаємо, що філософсько-педагогічні позиції вчених І. А. Зязюна, Л. О. Хомич, О. Шевнюк та ін. переконують, що підготовка майбутніх учителів повинна відбуватись на основі засвоєння багатств художньої культури і ціннісних пріоритетів, які лежать в основі національної культури. А з точки зору популярного нині синергетичного підходу у дослідженнях усі види мистецтва мають одне коріння.

На думку І. Ревенко, художньо-графічну компетентність можна розглядати багатоаспектно, а саме: як певний обсяг культурно-історичних і художньо-графічних знань; як уміння й навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми і змісту; як прагнення і здатність реалізувати на практиці художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності (Ревенко, 2007, с. 140).

Позицію щодо сутності художньої компетентності висловлюють у своїх працях Г. Гогоберідзе, Л. Кпикова, Л. Масол, Л. Михайлова та інші науковці. Так, на думку В. Ананьєвої (Ананьєва, 2013). До складу художньої компетентності вчителів входить низка компетенцій, а саме: 1) образотворчо-мовленнєва (здатність створювати образи засобами художньої виразності);

2) вербально-образна (знання й розуміння художніх термінів і вміння їх використовувати при обговоренні творів мистецтва); 3) образно-стильова (знання стильових напрямів у мистецтві, уміння оперувати ними);

4) стратегічна (допитливість, гнучкість мислення); 5) продуктивно-образна (здатність відтворювати образ, творчо вирішувати завдання).

Аналіз теоретичної бази досліджуваної проблеми дозволив нас прийти до висновку, що художньо-графічна компетентність – це інтеграційна властивість особистості, особливе психологічне формування, яке визначає емоційно-естетичну спрямованість і активність особистості, її здібність до художньо-образного освоєння середовища за допомогою графічних методів і засобів, а також його втілення в духовному плані або реально предметному матеріалі.

Отже, дослідивши структуру художньо-графічної та професійно-педагогічної компетентностей, можемо побачити діалектичні взаємозв'язки – процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємообумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого (див. табл. 1).

Таблиця 1

Взаємозв'язок художньо-графічної і професійно-педагогічної компетентностей

№	Категорія взаємозв'язку	Художньо-графічна компетентність	Професійно-педагогічна компетентність
1.	Ціль	Формування особистості фахівця	Формування особистості вчителя
2.	Принципи	Гуманізму, демократизації, саморозвитку	Гуманізму, демократизації, саморозвитку
3.	Зміст	Національна культура	Національні цінності
4.	Засоби	Творчі почуття	Творчі почуття
5.	Функції	Світоглядні	Світоглядні

В основі запропонованої моделі взаємозв'язків художньо-графічної та професійно-педагогічної компетентностей лежить методологічний шлях формування особистості фахівця від художньо-графічної компетентності через отримання певного рівня професійно-педагогічної культури як виявлення професійного світогляду (симбіоз фахових знань, особистісних переконань і професійної діяльності). Розроблену авторами структурно-логічну модель взаємозв'язку художньо-графічної і професійно-педагогічної компетентностей покладено в основу методичних матеріалів для навчального процесу майбутніх фахівців технологій та дизайну.

Висновки. Отже, у статті проаналізовано психолого-педагогічну літературу з питань художньо-графічної та професійно-педагогічної компетенцій; розглянуто їх структуру; обґрунтовано необхідність розгляду взаємозв'язків художньо-графічної та професійно-педагогічної компетенцій як частини і цілого в єдиному педагогічному процесі формування особистості фахівця технологій і дизайну.

Список використаних джерел

- Ананьєва, В. (2013). *Особенности развития художественно-творческой компетентности старших дошкольников*. Взято с <https://scienceforum.ru/2013/article/2013006567/>.
- Банашко, Л. В., Севастьянова, О. М., Кришук, Б. С., & Тафінцева, С. І. (2019). *Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти*. Хмельницький: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Взято з <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>.
- Вітвицька, С. (2003). Педагогічна спрямованість як компонент професійної майстерності майбутніх вчителів. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка*, 12, 78-81.
- Дьяченко, М., & Кандилович, П. (1981). *Психология высшей школы*. Минск: Из-во БГУ.
- Про державну службу*: Закон України № 889-VIII (10.12.2015). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19>.
- Про затвердження Положення про проходження первинної професійної підготовки та підвищення кваліфікації особами рядового і начальницького складу Державної кримінально-виконавчої служби України*: наказ Міністерства юстиції України № 4091/5 (26.12.2018) Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1496-18>.

Про затвердження Положення про систему професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад: постанова Кабінету Міністрів України № 106 (06.02.2019). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/106-2019-%D0%BF>.

Ревенко, І. (2007). Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури. *Мистецтво і освіта*, 3, 139-146.

Рудницька, О. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга.

Яремчук, С. (2001). Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*, 1 (30), 89-97.

References

Anan'eva, V. (2013). *Osobennosti razvitija hudozhestvenno-tvorcheskoj kompetentnosti starshih doshkol'nikov [Features of development of artistic and creative competence of senior preschoolers]*. Retrieved from <https://scienceforum.ru/2013/article/2013006567/> [in Russian].

Banashko, L. V., Sevastianova, O. M., Kryshchuk, B. S., & Tafintseva, S. I. (2019). *Kontseptsiiia pedagogichnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv u systemi stupenevoi pidhotovky spetsialistiv pochatkovoї lanky osvity [The concept of pedagogical competence of future teachers in the system of stage training of specialists in elementary education]*. Khmelnyskyi: Khmelnyska humanitarno-pedagogichna akademiia. Retrieved from <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233> [in Ukrainian].

D'jachenko, M., & Kandibovich, P. (1981). *Psihologija vysšej shkoly [Psychology of higher education]*. Minsk: Iz-vo BGU [in Russian].

Pro derzhavnu sluzhbu [About the civil service]: Zakon Ukrainy № 889-VIII (10.12.2015). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Polozhennia pro prokhozhenia pervynnoi profesiinoї pidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii osobamy riadovoho i nachalnytskoho skladu Derzhavnoi kryminalno-vykonavchoї sluzhby Ukrainy [On approval of the Regulations on passing the initial professional training and advanced training by persons of the rank and file staff of the State Criminal Enforcement Service of Ukraine]: nakaz Ministerstva yustytzii Ukrainy № 4091/5 (26.12.2018). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1496-18> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Polozhennia pro systemu profesiinoho navchannia derzhavnykh sluzhbovtiv, holiv mistsevykh derzhavnykh administratsii, yikh pershykh zastupnykiv ta zastupnykiv, posadovykh osib mistsevoho samovriaduvannia ta deputativ mistsevykh rad [On approving the Regulations on the system of professional training of civil servants, heads of local state administrations, their first deputies and deputies, officials of local self-government and deputies of local councils]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 106 (06.02.2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/106-2019-%D0%BF> [in Ukrainian].

Revenko, I. (2007). Khudozhno-estetychna kompetentnist uchytelia yak pokaznyk yoho profesiinoї kultury [Artistic and aesthetic competence of the teacher as an indicator of his professional culture]. *Mystetstvo i osvita [Arts and education]*, 3, 139-146 [in Ukrainian].

Rudnytska, O. (2005). *Pedagogika: zagalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]*. Ternopil: Navchalna knyga [in Ukrainian].

Vitvytska, S. (2003). Pedahohichna spriamovanist yak komponent profesiinoї maisternosti maibutnix vchyteliv [Pedagogical orientation as a component of future teachers' professional skills]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. I. Franka [Bulletin of Zhytomyr State Pedagogical University. I. Franko]*, 12, 78-81 [in Ukrainian].

Yaremchuk, S. (2001). Profesiino-psykholohichna spriamovanist osobystosti maibutnoho vchytelia [Professional-psychological orientation of the future teacher's personality]. *Pedahohika i psykholohiia [Pedagogy and art]*, 1 (30), 89-97 [in Ukrainian].

HRYTSENKO L.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

STRASHKO L.

Poltava University of Economics and Trade

THE RELATIONSHIP OF ART AND GRAPHIC AND PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCES IN THE PROCESS OF TRAINING THE TECHNOLOGIES AND DESIGN PROFESSIONALS

Reforming the national educational field involves the technologicalization (based on theory and practice) of the educational product and the development of professional competences. This trend is confronted with a number of contradictions: the desire to replace traditional approaches in the preparation of specialists for modern and imperfect methodological base; efforts to exploit the achievements of the world's scientific and methodological findings and the lack of

adapted methodological materials; the desire to increase the competence of specialists and the lack of understanding of the need to take into account the importance of personal factor in this process.

The study is devoted to the study of ways of overcoming the contradictions that actualize the importance of the pedagogical aspect in the preparation of technologies and design teachers. After all, pedagogical competence implies not only professional knowledge, but also requires professional and pedagogical orientation of the future teacher's personality.

The purpose of the article is to investigate the feasibility of considering the relationship of artistic and graphic competence with professional and pedagogical competence in the training of technologies and design specialist.

The irreversibility of the nature of educational changes in society indicates that the process of awareness of the values of pedagogical activity forms a public understanding of the importance of the teaching profession, and it cannot be put on par with other professions. The study of value-oriented pedagogical activity proves that it is impossible to mark the equation between the concepts of competence and qualification. Professional and pedagogical competence is integrated and combines professional knowledge, intellectual skills and specific activities, because professional formation involves the operation of complex models of mental activity, mastering techniques and methods of pedagogical thinking and reflexivity. Defining the phenomenon of professional and pedagogical orientation, it can be argued that it is conceptually important to take into account the factors of motives, interests, needs, abilities to this specific activity.

Artistic-graphic competence is a special psychological formation, which determines the emotional-aesthetic orientation and activity of the individual, his ability to art-figurative development of the environment by means of graphic methods and means, as well as its embodiment in the spiritual plane or subject material.

The study of research materials made it possible to trace the following types of relationships between the investigated phenomena: direct, inverse, static, spatial, temporal, functional, target. At the heart of the suggested model of the relationship of graphic and professional and pedagogical competencies is the methodological way of forming the personality of a specialist from artistic and graphic competence through obtaining a certain level of professional and pedagogical culture (symbiosis of professional knowledge, personal beliefs and professional activity).

The structural-logical model of the interrelation of artistic-graphic and professional-pedagogical competences, suggested by the authors, is the basis of methodological materials for the training of the future specialists in technologies and design. Testing of methodological materials for practical tasks proved the efficiency and correctness of our approach.

Keywords: *artistic and graphic competence; professional competence; professional and pedagogical competence; professional and pedagogical orientation*

Стаття надійшла до редакції 25.10.2019 р.

УДК 378.22.01.015.31-051:502:[613]

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194638>

МАРИНА ДЯЧЕНКО-БОГУН

ORCID ID 0000-0002-1209-2120

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ЛІНА РИБАЛКО

ORCID ID 0000-0001-6092-9442

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУСПІЛЬСТВІ.

У статті висвітлюється генезис історичних аспектів а також проводиться аналіз головних тенденцій у розвитку наукових поглядів на збереження здоров'я, виокремленні та обґрунтуванні основних етапів становлення теоретичних концепцій збереження здоров'я людини, ставленні суспільства до проблем здоров'язбереження, які віддзеркалюють динамічний прояв загальнолюдських цінностей і потреб.

Ключові слова: здоров'я; здоров'язбережувальні технології; здоров'язбережувальна діяльність; етапи здоров'язбереження

Актуальність проблеми. Вивчення історико-педагогічних джерел, а також питання формування, зміцнення і збереження здоров'я дитини стали об'єктом наукового аналізу для багатьох представників педагогічної науки досить давно. Учені минулого намагалися обґрунтувати теоретико-методичні особливості збереження здоров'я дитини в поєднанні розумового розвитку і фізичного виховання, підкреслювали важливість навчання дитини у відповідності до її вікових, розумових, фізичних можливостей і здібностей. В даних умовах **особливої актуальності набуває** проблема якісної підготовки майбутніх учителів, готових до виховання і формування здорового способу життя, який забезпечить гармонійний розвиток особистості кожної дитини а також окреслить основні аспекти до реалізації здоров'язбережувальних технологій в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування, зміцнення і збереження здоров'я дитини стали об'єктом наукового аналізу для багатьох представників педагогічної науки досить давно. Становлення теоретичних концепцій здоров'язбереження носили тривалий характер, і стали підґрунтям для становлення основних аспектів до реалізації здоров'язбережувальних технологій в освіті.

Генезис історичних аспектів знайшов своє відображення у працях багатьох вітчизняних учених. Антропологічний підхід бере свій початок у 60–70-і роки XIX століття у працях К. Ушинського, у XX столітті його продовжили педологічні дослідження М. Басова, Л. Виготського, В. Кашенка, О. Нечаєва, С. Шацького. Концептуальні основи гігієнічного підходу знайшли своє відображення; у наукових дослідженнях М. Йорданського, Г. Маркова, С. Советова, М. Антропової, Г. Сердюковської. Гуманістичний підхід, як ідея всебічного і гармонійного розвитку особистості учня, на початку XX століття став домінуючим у роботах В. Вахтерова, П. Каптерева; у 60–80-і роки XX століття – Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Сухомлинського, В. Шаталова. Фізкультурний підхід на межі XIX–XX століть розвивали вчені В. Ігнат'єв, П. Лєсгафт, Є. Покровський; у XX столітті його продовжили В. Горіневський, З. Кузнецова, Г. Мейксон, В. Лях.

Не вирішеною залишається проблема аналізу головних тенденцій у розвитку наукових поглядів на збереження здоров'я та здоров'язбережувальну діяльність; варто виокремити та обґрунтувати розкрити основні етапи становлення теоретичних концепцій здоров'язбереження, які стали підґрунтям для становлення основних аспектів до реалізації здоров'язбережувальних технологій в освіті, об'єктом наукового аналізу для багатьох представників педагогічної науки а також ставленні суспільства до проблем здоров'язбереження, які віддзеркалюють динамічний прояв загальнолюдських цінностей і потреб.

З огляду на це, **мета статті** полягає у вивченні, а також аналізі головних тенденцій у розвитку наукових поглядів на збереження здоров'я та здоров'язбережувальну діяльність, виокремленні та обґрунтуванні основних етапів становлення теоретичних концепцій збереження здоров'я людини у цілому, і дитини зокрема, ставленні суспільства до проблем здоров'язбереження, які віддзеркалювали динамічний прояв загальнолюдських цінностей і потреб.

Методи дослідження стосовно генезису історичних аспектів а також аналізу головних тенденцій у розвитку наукових поглядів на збереження здоров'я, використовувався комплекс методів: *теоретичні методи*: порівняльний аналіз психолого-педагогічної, філософської та здоров'язбережувальної літератури для узагальнення наукових фактів стосовно розвитку здоров'язбережувальної діяльності у суспільстві; ретроспективний аналіз, наукова рефлексія для формування цілісного уявлення про досліджуваний феномен здоров'язбереження; *емпіричні методи*: діагностичні (соціологічні спостереження).

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап становлення суспільства характеризується підвищенням уваги дослідників до всіх аспектів збереження здоров'я людини. Актуалізація проблеми формування і збереження здоров'я дітей є першочерговою для сучасного українського суспільства, вимагає історичного аналізу поглядів на аспекти здоров'язбереження, виділення головних етапів його розвитку, окреслення методично-наукового змісту.

Вивчення історико-педагогічних джерел вказує на те, що дослідження цієї проблематики ми знаходимо у працях А. Дістервега, Я. Коменського, Д. Локка, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського та ін. Учені минулого намагалися обґрунтувати теоретико-методичні особливості збереження здоров'я дитини в поєднанні розумового розвитку і фізичного виховання, підкреслювали важливість навчання дитини у відповідності до її вікових, розумових, фізичних можливостей і здібностей.

Теоретичні та практичні засади західноєвропейської доктрини здоров'язбереження беруть своє коріння у античних філософських школах Греції та Риму (Аристотель, Демокрит, Платон, Сократ, Епікур, Сенека).

Представники медицини та науки давніх часів (Гіппократ (V ст. до н. е.), Емпедокл (IV ст. до н. е.)) довели взаємозалежність стану здоров'я людини і способу її життя. На це саме наголошує і давньоіндійське писемне джерело – збірка «Аюр-веда», дата створення якої близько 1800 рр. до н.е. (Андрущенко, 2003, с. 19).

Відомі лікарі Стародавнього світу вказували на відповідність віку людини, її звичок, статі, місцевості, де мешкає людина стану її здоров'я. Про це ми знаходимо у трактатах давньогрецького лікаря Гіппократа (460–336 рр. до н.е.), римського знавця медицини Авла Корнелія Цельса (I ст. до н. е.), у видатного арабського лікаря Ібн-сіні (Авіценні) (980–1037 рр.).

Дослідники античного досвіду здоров'язбережувальної діяльності зазначають, що головна ідея оздоровчих систем, сформульованих у працях великих лікарів Стародавнього Світу, полягає у превалюванні питань формування, збереження і зміцнення здоров'я, а не лікування захворювань, на які людина вже захворіла. Як наслідок, при порушенні здоров'я людина повинна сконцентруватися на відновленні ресурсних можливостей, які закладені в її генетичну природу, що забезпечить регенерацію функціонального стану, гармонійне поєднання фізичного, психічного та духовного здоров'я (Ларионова, 2007, с. 21).

Питання здоров'язбереження у часи середньовіччя характеризувалися тим, що творча спадщина мислителів античності зневажалася, а в багатьох випадках заборонялася церквою. Знання людини про здоров'я вважалися гріховними, а головною чеснотою людини було покаяння і аскетизм (Ларионова, 2007, с. 112). Досвід здоров'язбереження, розвинений у Давній Греції, подальшого розвитку в Європі не мав.

Відновлення інтересу до пізнання законів природи та людини і захоплення працями давніх греків починається у Епоху Відродження. Цей історичний період охарактеризувався кардинальними змінами, що сталися у запитах суспільства до людини: гармонійний розвиток людини, поєднання фізичного та духовного здоров'я – це заповука її активної громадянської позиції та життєвого оптимізму. Вказані аспекти стали ідеологічним підґрунтям гуманістичних концепцій виховання особистості, мета яких полягала у забезпеченні всебічного і гармонійного розвитку природних здібностей дитини. Видатні мислителі епохи Відродження (Т. Кампанелла, М. Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле) вперше вказують на залежність розвитку дитини від педагогічного впливу на неї, на необхідності

гармонійного поєднання фізичної активності і розумового навантаження у процесі фізичного, інтелектуального, морального становлення особистості (Ларионова, 2007, с. 113).

Потужним поштовхом до педагогічних напрацювань у напрямі здоров'язбереження був перехід суспільства в індустріальну епоху. Це пов'язано із розвитком гуманістичних поглядів на суспільні взаємини, підвищенням ролі людини у виробничих процесах того часу, необхідністю пошуку нових ідей щодо актуалізації проблем того часу: низький рівень фізичного здоров'я дітей, високі рівні захворюваності та смертності. Видатні педагоги Новітньої епохи (Я. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці та ін.) своїми науковими працями зробили значний теоретичний і практичний внесок у становлення здоров'язбережувальної педагогіки як фундаменту виховання дитини. В той же час, розроблені аспекти не ґрунтувалися на відповідних медичних і фізіологічних засадах, не носили системного характеру і не враховували психолого-соціальні аспекти здоров'язбереження.

Концептуальною основою педагогічної системи Й. Песталоцці є положення про взаємозалежність духовного, психічного та фізичного чинників здоров'я людини. Він розробив систему «первісного навчання», мета якого полягала у створенні умов, які забезпечують формування «розуму, серця і рук» дитини, тобто уособлюють концепцію всебічного її розвитку, ефективність якого залежить від урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів.

Важливою складовою для збереження здоров'я дитини Й. Песталоцці вважав зміст освіти. Вчений закликав контролювати розумове навантаження на дітей, що дасть змогу створити психологічно комфортне середовище навчального закладу, у якому діти не будуть відчувати небажання навчатися від того, що матеріал уроку занадто важкий. Важливою складовою гармонійного розвитку дитини, на думку вченого, є фізичне виховання, яке потрібно впроваджувати у навчальних закладах через проведення гімнастичних вправ, рухливих ігор на свіжому повітрі. Видатний педагог не обійшов увагою питання розвитку духовного здоров'я дитини, засобами якого він вважав заняття музикою, співами, художнім мистецтвом і малюванням.

Велику увагу питанням формування, збереження й зміцнення здоров'я дитини приділяв великий педагог і філософ Я. А. Коменський, який вважав їх одним з найважливіших елементів виховання. Ключовими моментами для виховання здорової дитини Я. А. Коменський вважав створення в школі позитивної мотивації до навчання, дотримання відповідних санітарно-гігієнічних норм, забезпечення ефективної розумової праці, запобігання стомленню, чому сприяє привабливе оснащення школи, наявність майданчиків для ігор.

Революційні зміни у ставленні до питань збереження здоров'я учнів у Західній Європі та США відбуваються наприкінці XIX – на початку XX ст. Це сталося за умов переходу до індустріального суспільства, в якому значно підвищилася потреба у здорових і розумних працівниках. Уособленням цих соціальних перетворень стала поява ідей педоцентризму, або вільного виховання, представниками якого стали Ф. Гансберг, Дж. Дьюї, М. Монтессорі, А. Фер'є та ін. Новим явищем у педагогіці стала поява «нових шкіл», головним у діяльності яких було створення педагогічних умов для розкриття природної краси і неповторності кожної дитини. Розумовий, фізичний, психологічний розвиток учнів «нових шкіл» будувався на засадах природовідповідності, який передбачав контроль розумового навантаження на дітей, підтримання високого рівня інтелектуальної працездатності, необхідність турботи про здоров'я і красу свого тіла як складової естетичного ставлення до життя. Провідною ідеєю педагогіки «нових шкіл» стало положення про взаємовплив розумового та фізичного розвитку, яке базувалося на принципах гуманізації змісту освіти. Внесення змін до змістового наповнення системи знань передбачало:

- формування високої цінності отриманих знань;
- поєднання інтелектуально-розумової, творчо-естетичної та емоційно-образної складових навчання;
- пріоритетність пошуково-дослідницьких форм засвоєння знань;
- практичність і високу якість отриманих знань;
- розвиток творчих здібностей у дітей під час викладання навчальних дисциплін (Ларионова, 2007, с. 118).

Створення освітнього простору, який забезпечував багатогранність і цілісність інтелектуального, фізичного та психічного здоров'я учнів, на думку М. Левківського, розкриває специфіку «нових шкіл» як закладів освіти, що функціонували на основі:

- нової парадигми взаємовідносин учня та вчителя, яка передбачає перенесення центру уваги з учителя як носія інформації на активну самостійну діяльність учня;
- поєднання і чергування різних видів (інтелектуальної, духовної, фізичної, творчої, дослідницької) та форм (індивідуальних, групових, колективних) навчальної діяльності;
- інтеграції розумового і морально-естетичного виховання;
- упровадження «надпредметного» викладання, яке передбачало в учнів формування творчого ставлення до пізнання навколишнього світу (Левківський, 2002, с. 37).

З огляду на історичну ретроспективу, важливу роль у розвитку поглядів на необхідність здоров'язбережувальної діяльності у закладах освіти відіграла поява вальдорфських шкіл на початку XX століття, засновником яких був видатний європейський педагог Р. Штайнер. Базовим положенням педагогічної системи цього ученого був закон творчості, згідно з яким цикли розумового, етичного і фізичного розвитку людини діляться на семиріччя, і при цьому хронологічно не збігаються. Обов'язок вихователя полягає у дослідженні цих циклів у кожного учня і створення сприятливих умов для їх гармонійного розвитку. Підґрунтям для створення педагогічної концепції Р. Штайнера стали ідеї вільного виховання. М. Левківський вказує на те, що людинознавчий підхід до освіти у вальдорфській школі об'єднується принципом цілісності педагогічного процесу й особистісно зорієнтованої спрямованості формування індивідуальності школяра (Левківський, 2002, с. 39).

Практика комплексного формування особистості учнів у Штайнер-школах полягала у трансформації змісту освіти, форм та методів викладання через призму такої організації навчально-виховного процесу, яка передбачала:

- інтеграцію шкільних дисциплін на базі комплексного поєднання науки, мистецтва і моралі з метою гармонійного розвитку у дітей інтелектуальних, морально-етичних, соціальних якостей та емоційно-ціннісного усвідомлення навколишнього світу;

- формування у школярів цілісних системних знань шляхом послідовного викладання у відповідності до законів розвитку природи дитини;
- зв'язок навчально-виховного процесу з навколишнім середовищем через розкриття значення теоретичних знань для практики;
- формування у дітей необхідних навичок і умінь у різних сферах людської діяльності;
- розвиток емоційно-вольової сфери життєдіяльності дитини, яка ґрунтується не лише на її інтелектуальних особливостях, але і на пізнавальних можливостях учня через активну власну діяльність і почуття прекрасного;
- збереження та розвиток фізичних і духовних сил дитини шляхом урахування її біологічної та психічної ритмології (природної зміни ритмів дихання, сну, запам'ятовування, сприйняття, переживання та здійснення) (Левківський, 2002, с. 41).

Виховання здорової людини як базова категорія вітчизняної педагогічної думки бере свій початок у часи Київської Русі, адже саме здоров'я для давніх слов'ян було однією з найважливіших цінностей. Система виховання спрямовувалася на формування хоробрості, витривалості, психічної стійкості, фізичної сили. Це було потрібно для забезпечення захисту власних територій від ворогів, соціальних і природних катаклізмів, і підвищувало значення педагогічного впливу на формування, зміцнення і збереження здоров'я з раннього дитинства (Савина, 2007, с. 114).

Саме в творчій спадщині народної педагогіки Київської Русі беруть свої коріння найдавніші способи виховання дітей засобами фізичного виховання. Одним з таких методичних прийомів було впровадження в педагогічний процес рухливих ігор, як способу тренування опорно-рухового апарату, уваги, реакції, командної взаємодії, швидкості прийняття відповідальних рішень, спрямованих на вихід з критичних ситуацій. Важливого значення набували емоційно-психологічні аспекти проведення рухливих ігор, що полягали у створенні позитивного настрою, атмосфери спортивного змагання, доброзичливого ставлення і взаємовиручки.

Дослідження педагогічної спадщини стародавніх слов'ян вказують на велике значення для формування їх менталітету потішного, гумористичного фольклору (утішок, небилиць, перевертнів та ін.). Цей засіб оптимістичного світосприйняття дозволяв дітям з гумором дивитися на себе і тих, хто оточує, легко долати життєві негаразди, зберігати власне психологічне здоров'я.

Окремого значення набуває той факт, що в народних традиціях, масових забавах і святах діти, молодь та дорослі брали спільну участь, що забезпечувало спадкоємність поколінь і передачу життєвого, у тому числі і здоров'язбережувального досвіду.

Настанови до збереження здоров'я молодого покоління, які формалізовано у вигляді елементарних правил, ми знаходимо у стародавніх рукописах X–XII століть. В. Андрущенко у своїх дослідженнях вказує на той факт, що видатна пам'ятка педагогічної думки XII століття «Повчання дітям» Володимира Мономаха (1117 р.) вказує на взаємозалежність понять освіта й виховання, які є втіленням земних потреб життя людини (Андрущенко, 2003, с. 125). Настави Володимира Мономаха були спрямовані на забезпечення розумового, морально-етичного і фізичного розвитку молоді.

Багато дослідників, зокрема Л. Сущенко, вказують на той факт, що розвиток педагогіки здоров'я до XVIII століття базується на народних традиціях і відображає релігійні переконання стародавніх слов'ян, обмежуючись елементарним гігієнічним і фізичним вихованням (Сущенко, 1998, с. 22).

Становлення теоретичних концепцій здоров'язбереження у вітчизняній педагогічній науці носили тривалий характер і на початок XX століття були окреслені основні аспекти до реалізації здоров'язбережувальних технологій в освіті: антропологічний, гігієнічний, гуманістичний і фізкультурний.

Вказані аспекти відповідали запитам індустріального суспільства початку XX століття, але, з одного боку реалізовувались у межах галузевого підходу (медицина, фізкультура, освіта), а з іншого – не носили цілісного характеру. Організація здоров'язбережувальної діяльності у закладах освіти не враховувала індивідуальні особливості кожної дитини, була стандартизована і несистемна.

Тому перед суспільством, постають якісно нові вимоги до рівня і стану здоров'я кожної людини, що, в першу чергу, відобразилося у запитах до системи освіти у питаннях організації здоров'язбережувальної роботи. Нові аспекти до формування, збереження і зміцнення здоров'я учнів у закладах освіти базувалися на принципах гармонійного поєднання фізичного, інтелектуального, психічного, соціального та духовного розвитку дитини. Теоретичні і практичні напрацювання педагогів у сфері здоров'язбереження відкрили нову сторінку у вирішенні проблем реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти, що базуються на засадах інформатизації суспільного життя, та відіграють важливе значення для розвитку сучасних аспектів до здоров'язбереження у навчально-виховних закладах.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, у статті проаналізовано головні тенденції у розвитку наукових поглядів на збереження здоров'я та здоров'язбережувальну діяльність, виокремлено та обґрунтовано основні етапи становлення теоретичних концепцій здоров'язбереження.

Дана стаття не вичерпує всіх сторін аналізованої проблеми і актуалізує необхідність посиленої уваги стосовно подальших ґрунтовних досліджень, теоретичних напрацювань та практичного використання історичного надбання, впровадження технологій здоров'язбереження в освіті.

Список використаних джерел

- Андрущенко, В. П. (2003). Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика. В кн. В. Г. Кремень (Ред.), Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія] (С. 99-166). Київ: Наукова думка.
- Ларионова, И. С. (2007). Философия здоровья: [учеб. пособ.]. Москва: Гардарики.

- Левківський, М. В., & Микитюк, О. М. (2002). Історія педагогіки: [навч. посіб.]. Харків: ОВС.
- Савина, С. Л. (2007). Воспитание, школа и педагогическая мысль в Западной Европе в средние века и эпоху Возрождения. В кн. А. И. Пискунов (Ред.), *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века*: учеб. пособ. для пед. учеб. зав.] (С. 110-128). Москва: ТЦ Сфера.
- Сущенко, Л. П. (1998). Историчний аспект становлення поняття “здоровий спосіб життя” людини: методична розробка. Запоріжжя: ЗДУ.

References

- Andrushchenko, V. P. (2003). Osvita na rubezhi stolit: filosofiia, metodolohiia, praktyka [Education at the turn of the century: philosophy, methodology, practice]. In V. H. Kremen (Red.), *Neperervna profesiina osvita: filosofiia, pedahohichni paradyhmy, prohnos* [Continuing professional education: philosophy, pedagogical paradigms, prognosis]: [monohrafiia] (pp. 99-166). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
- Larionova, I. S. (2007). *Filosofiia zdorovia* [Health philosophy]: [ucheb. posob.]. Moskva: Gardariki [in Russian].
- Levkivskiy, M. V., & Mykytiuk, O. M. (2002). *Istoriia pedahohiky* [History of pedagogy]: [navch. posib.]. Kharkiv: OVS [in Ukrainian].
- Savina, S. L. (2007). Vospitanie, shkola i pedagogicheskaiia mysl v Zapadnoi Evrope v srednie veka i epokhu Vozrozhdeniia [Education, school and pedagogical thought in Western Europe in the Middle Ages and the Renaissance]. In A. I. Piskunov (Red.), *Istoriia pedagogiki i obrazovaniia. Ot zarozhdeniia vospitaniia v pervobytnom obshchestve do kontca XX veka* [History of pedagogy and education. From the birth of education in primitive society to the end of the 20th century]: ucheb. posob. dlia ped. ucheb. zav.] (pp. 110-128). Moskva: TTc Sfera [in Russian].
- Sushchenko, L. P. (1998). *Istorychnyi aspekt stanovlennia poniattia “zdorovyi sposib zhyttia” liudyny* [The historical aspect of the concept of "healthy lifestyle" of man]: metodychna rozrobka. Zaporizhzhia: ZDU [in Ukrainian].

DYACHENKO-BOGUN M.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

RYBALKO L.

Yuri Kondratyuk National Technical University, Ukraine

HISTORICAL RETROSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC APPROACHES TO HEALTH-ACTIVITIES IN THE COMMUNITY

The article examines the genesis of historical aspects, as well as analyzes the main trends in the development of scientific perspectives on health conservation, highlighting and substantiating the basic stages of the formation of theoretical concepts of human health, the attitude of society to health problems that reflect the dynamic manifestation of human values and needs.

The main tendencies in the development of scientific perspectives on health and health saving activity are analyzed, the main stages of the theoretical concepts of health saving, which became the basis for the formation of the main aspects to the implementation of health saving technologies in education, are highlighted and substantiated. scientific analysis for many representatives of pedagogical science, as well as the attitude of society to the problems of health saving, which reflect the dynamic manifestation of human values and needs.

In view of this, the purpose of the article is to study and analyze the main trends in the development of scientific perspectives on health and health conservation activities, highlight and justify the main stages of the theoretical concepts of human health in general, and the child in particular, society's attitudes toward health issues that reflected the dynamic manifestation of human values and needs.

With regard to the genesis of historical aspects, as well as the analysis of major trends in the development of scientific perspectives on health conservation, a set of methods was used: theoretical methods: comparative analysis of psychological-pedagogical, philosophical and health-saving literature to summarize scientific facts regarding the development of health-saving activity in society ; retrospective analysis, scientific reflection to form a holistic view of the health phenomenon under study; empirical methods: diagnostic (sociological observations).

Therefore, before society, there are qualitatively new requirements for the level and state of health of each person, which, first of all, was reflected in the requests to the education system in the organization of health care work. New aspects to the formation, preservation and enhancement of the health of students in educational institutions were based on the principles of a harmonious combination of the physical, intellectual, mental, social and spiritual development of the child. Theoretical and practical achievements of educators in the field of health saving have opened a new page in solving problems of realization of health saving technologies in educational institutions based on the principles of informatization of public life, and are essential for the development of modern aspects of health care in educational institutions. .

Keywords: health; health-saving technologies; health-saving activities

Стаття надійшла до редакції 14.08.2019 р.

УДК 796.894:378

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194639>

ВАЛЕРІЙ ЖАМАРДІЙ

ORCID ID 0000-0002-3579-6112

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

ОБҐРУНТУВАННЯ ТА СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНОГО БЛОКУ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Пропонується обґрунтування та структурування змістово-організаційного блоку методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів. Визначено, що технологія формування змістово-організаційно блоку методичної системи залежить від комплексної дидактичної мети фітнес-технологій, які будуть обрані і запропоновані студентам як в освітньому процесі з фізичного виховання, так і в позанавчальній фізкультурно-оздоровчій діяльності. У комплексній дидактичній меті виокремлено основні цілі, завдання, сформовано зміст фітнес-технологій, де виділені відповідні елементи знань, умінь, навичок і компетентностей, якими мають оволодіти студенти. Під кожен мету сформовано зміст фітнес-технологій з їх теоретичними й практичними компонентами, структурою, видами зв'язку, способами та результатами функціонування різних процесів фізичної підготовки та створення фізкультурно-оздоровчого середовища. Досліджено, що для майбутніх педагогів важливим є високий рівень фізичної підготовленості та працездатності, уміння підтримувати засобами фізичних вправ розумову працездатність, бути здоровими, володіти вміннями і навичками застосування фітнес-технологій у життєдіяльності. З'ясовано, що освітній процес із фізичного виховання має будуватися так, щоб застосування фітнес-технологій надавало студентам можливість виробити власну лінію опанування знань, умінь, навичок, методів розвитку фізичних якостей, виробити відповідальність за власні результати фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Ключові слова: змістово-організаційний блок; методична система; студенти; фізичне виховання; фітнес-технології

Постановка проблеми. Упровадження фітнес-технологій в освітній процес із фізичного виховання студентів майбутніх педагогів пов'язано з неефективністю чинної системи фізичного виховання у ЗВО, погіршенням стану здоров'я, рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості студентів, з модернізацією Міністерством освіти і науки України фізичного виховання у ЗВО, що змінило акценти навчання студентів фізичному вихованню під впливом тривалих наукових і емпіричних пошуків, спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу та подолання перешкод соціального, економічного, структурного, детермінантного характеру, виходячи із можливостей навчальної бази і кадрового забезпечення кафедр фізичного виховання університетів (Грибан, 2012а; Кузнецова, 2018; Пічугін, М. Ф. та ін., 2010; Присяжнюк, 2008). Тому фітнес-технології, підкріплені дидактичними вимогами, мають бути спрямовані на покращення стану фізичного виховання студентів ЗВО, так як чинна система фізичного виховання не спроможна в повній мірі вирішити питання збереження здоров'я і забезпечення задовільного рівня фізичної підготовленості студентів.

Аналіз досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що в останні роки з'явилася значна кількість досліджень щодо застосування інноваційних технологій потребує впровадження у закладах вищої педагогічної освіти методична система застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів, яка складається з цільового, змістово-організаційного, технологічного та контрольньо-діагностичного блоків (Zhamardiy, V. O., Donchenko, V. I., Yemets, A. V., & Skrinnik, Y. O. 2019; Zhamardiy, V. et. al.).

Мета статті полягає в обґрунтуванні та структуруванні змістово-організаційного блоку методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів.

Виклад основного матеріалу. Змістово-організаційний блок методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів є другим рівнем, який формує зміст фітнес-технологій як у навчальному процесі, так і в процесі позанавчальної фізкультурно-оздоровчої діяльності. У цьому блоці передбачено формування теоретико-методичних основ фізичного виховання, практичний розділ (фізична підготовка, засоби оцінювання рівня фізичної підготовленості та окремих фізичних якостей). Технологія формування змістово-організаційно блоку методичної системи залежить від комплексної дидактичної мети фітнес-технологій, які будуть обрані і запропоновані студентам як в освітньому процесі з фізичного виховання, так і в позанавчальній фізкультурно-оздоровчій діяльності. У комплексній дидактичній меті виокремлено основні цілі, завдання, сформовано зміст фітнес-технологій, де виділені відповідні елементи знань, умінь, навичок і компетентностей, якими мають оволодіти студенти. Під кожен мету сформовано зміст фітнес-технологій з їх теоретичними й практичними компонентами, структурою, видами зв'язку, способами та результатами функціонування різних процесів фізичної підготовки та створення фізкультурно-оздоровчого середовища. Все це враховувало, що для майбутніх педагогів важливим є високий рівень фізичної підготовленості та працездатності, уміння підтримувати засобами фізичних вправ розумову працездатність, бути здоровими, володіти вміннями і навичками застосування фітнес-технологій у життєдіяльності.

Теоретичну основу фітнес-технологій становить сам зміст технологій та система знань для оволодіння ними, основи організації і методики проведення занять із застосуванням фітнес-технологій, вивчення їх впливу на якість рухової активності та дотримання основ здорового способу життя, оволодіння методиками оздоровлення та фізичного вдосконалення традиційними і нетрадиційними засобами фізичної культури, уміння застосовувати їх на практиці; основи формування навичок до щоденних занять фізичними вправами у різних формах; основи методики самостійного тренування з оздоровчою спрямованістю; поінформованість про інноваційні засоби та методики фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Методична підготовка оволодіння фітнес-технологіями реалізується в освітньому процесі під час практичних та індивідуальних самостійних занять. Основне завдання методичної підготовки студентів під час застосування фітнес-технологій – це оволодіння методикою визначення індивідуального дозування рівня фізичних навантажень, набуття досвіду використання фізкультурно-оздоровчої діяльності для досягнення життєвих цілей. Методична підготовка залежить від рівня теоретичних знань, практичних умінь і навичок та фізкультурно-оздоровчої активності студентів.

У процесі застосування фітнес-технологій *фізична підготовка* реалізується шляхом диференційованого, індивідуального, особистісно-орієнтованого та системного підходів до студентів в освітньому процесі з фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої діяльності згідно навчально-методичного комплексу та теорії і методики фізичного виховання (Круцевич, 2008b, с. 163). Практичний розділ навчального процесу з фізичного виховання передбачав урахування інтересів, уподобань, мотивів, мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до фітнес-технологій і систематичне впровадження їх у життєдіяльність. Завдяки фізкультурно-оздоровчій спрямованості фітнес-технологій враховуються індивідуальні інтереси студентів, вирішуються завдання формування всебічно розвиненої особистості, опанування технікою рухових дій, формування індивідуального стилю здорового способу життя.

Оцінювання знань, умінь, стану фізичної підготовленості та самостійної роботи студентів. Оцінювання є одним із досить ефективних засобів підвищення якості навчального процесу, так як встановлення чіткої системи визначення критеріїв отримання заліку мобілізує студентів. При цьому необхідно знати, що система оцінювання повинна бути гуманною, неприпустима дискримінація особистості, обмеження її гідності у зв'язку з різним рівнем фізичних можливостей. Центром уваги викладача стають не результати в тестах фізичної підготовленості, а рівень відношення студентів до фітнес-технологій, рівень сформованої мотивації, потреба в заняттях після отримання заліку, на канікулах, після закінчення ЗВО (Грибан, 2012; Грибан, 2008).

Змістово-організаційний блок методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів – майбутніх педагогів передбачає також структурування змісту обраних студентами фітнес-технологій за наступними напрямками:

1) навчальні заняття фітнес-технологіями складаються, у певному поєднанні і співвідношенні, з теоретичних, методичних і практичних компонентів, сукупність яких забезпечує фізкультурно-оздоровчу функцію фізичного виховання;

2) зміст фітнес-технологій має складну композицію, побудовану за принципами теорії систем: морфологічності (має свої компоненти й елементи); структурності (компоненти й елементи перебувають у певному взаємозв'язку, що дає підстави вважати їх підсистемою навчальної дисципліни); функціональності (кожен розділ програми, взаємодіючи з іншими, має своє призначення і виконує властиву йому функцію); генетичності (зміст процесу застосування фітнес-технологій має своє походження, становлення, розвиток і перспективу вдосконалення) (Круцевич, 2008a, с. 43);

3) навчальний процес із фізичного виховання як система застосування фітнес-технологій має будуватися на базі категорій і понять, які не лише мають свою структуру, а й пов'язані між собою за принципами теорії систем. Застосування різних за сутністю фітнес-технологій має складати цілісну педагогічну систему, а саме: систему фізичних вправ, методів їх застосування, форм занять, тобто педагогічний процес, спрямований на зміну у потрібному напрямі фізичних спроможностей студентів (Круцевич, 2008a, с. 43);

4) застосування фітнес-технологій має не порушувати встановлені інваріантності структури теорії і методики фізичного виховання, процесу навчання, організації підвищення рівня загальної фізичної підготовки у межах програмних вимог із фізичного виховання. Зміст структурування практичного розділу застосування фітнес-технологій здійснюється з урахуванням принципу інтеграції фізичної підготовки у межах можливостей кожного студента. При цьому навчальний матеріал застосування фітнес-технологій має логічно поділятися на окремі дидактичні одиниці, які подаються в лінійній послідовності з метою створення у свідомості студентів єдиної картини фізичного розвитку, фізичної підготовленості, зміцнення здоров'я, забезпечення необхідної рухової активності та готовності до життєздатності.

Змістово-організаційний блок методичної системи застосування фітнес-технологій побудований відповідно до принципів: спадкоємності, інтегративності, технологічності, індивідуальності та диференціації навчального навантаження і передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів у процесі занять, дотримання законів, закономірностей, принципів фізкультурно-оздоровчої діяльності під час проведення спортивно-масових та фізкультурно-оздоровчих заходів у ЗВО та місті; оволодіння знаннями основ фізкультурно-оздоровчої освіти і виховання, психолого-педагогічної діяльності, анатомо-фізіологічних особливостей фізичного вдосконалення; особистісно-орієнтований вибір студентами фітнес-технологій (фітнес-програм); методів і форм організації проведення навчально-виховних та фізкультурно-оздоровчих заходів у ЗВО; оцінювання, методи контролю і самоконтролю за станом здоров'я, рівнем фізичного розвитку і фізичної підготовленості.

Індивідуалізація навчання фітнес-технологіям забезпечується різними способами подання матеріалу: показом викладача, відеодемонстрацією, переглядом спортивних змагань, аудіоприслуховуванням, проведенням спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів та іншими способами, які відповідають когнітивному стилю мислення та активізації моторної активності студентів. Усе це враховувалося під час підбору фітнес-технологій, формування їх змісту, обсягу та інтенсивності навантаження тощо.

Диференціальний підхід під час застосування фітнес-технологій враховував стать, стан здоров'я, рівень фізичної та технічної підготовленості студентів, обсяг та глибину оволодіння ними вміннями та навичками, особливостями розвитку фізичних якостей тощо. Окрім того ми враховували соціальні, біологічні та психологічні чинники впливу на фізичний стан студентів для визначення оптимального фізичного навантаження (Глазирін, 2003; Круцевич, 1997; Новицкий, 1997). Досягнення достатнього рівня фізичної підготовленості та здоров'я студентів вимагало визначення обсягу індивідуальної їх рухової активності та формування підгруп для виконання завдань на кожному занятті.

Інтегрований підхід до застосування фітнес-технологій у процесі фізичного виховання студентів дозволив збільшити кількість самостійних занять та їх ефективність. Наявність інтеграції між складовими компонентами методичної системи застосування фітнес-технологій є показником, який визначається на основі взаємодії усіх компонентів системи. Чим більше виявлено взаємозв'язків, тим вищий системний характер моделі (Грибан, 2012, с. 279). Модель методичної системи застосування фітнес-технологій у фізичному вихованні не має незв'язаних компонентів. Зв'язки є генезисними та функціональними закладені в основу конструювання системи. Методична система *створена інтегровано, щоб кожний її структурний компонент використовувався для досягнення мети фізичного виховання*. Декомпозиція й інтеграція структур моделі виступають у єдності, тому що аналіз передбачає синтез, тільки в такому випадку модель є цілісною (Грибан, 2012, с. 279-280).

Окрім того, змістово-організаційний блок передбачав не лише освітні знання, практичні вміння і навички, високий рівень фізичної підготовленості і працездатності, дотримання норм здорового способу життя, а й знання про способи їх застосування, методичні і практичні навички реалізації фітнес-технологій у майбутній життєдіяльності (в педагогічному колективі, сім'ї, соціумі, дозвілі тощо). При цьому передбачалося широке залучення студентів до спільної навчально-виховної, фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності. Важливим чинником було залучення студентів до відвідування спортивних змагань, вболівання за спортивні команди і спортсменів університету, висвітлення цікавих спортивно-масових заходів, проведених студентами, в пресі, інтернеті тощо та заохочення лідерів у пропаганді здорового способу життя.

Вивчення рівня фізичної підготовленості студентів у закладах вищої педагогічної освіти показало досить малу кількість відмінних і добрих оцінок, отриманих під час тестування студентів із фізичної підготовки. Як у чоловіків, так і жінок лише від 0 до 2,2 % отримали оцінку «відмінно»; оцінку «добре» має 12,5–17,4 % чоловіків і лише 5,9–6,9 % жінок; «задовільна» оцінка у всіх студентів знаходиться у межах 42,7–46,5 %. У той же час слід зазначити, що оцінку «незадовільно» отримало 19,5–21,3 % чоловіків і 24,4–30,4 % жінок, оцінка «погано» у 6,1–11,3 % чоловіків і 7,4–10,9 % жінок. Окрім того, за станом здоров'я 8,9–10,4 % чоловіків і 12,1–13,1 % жінок звільнені від виконання тестів із фізичної підготовки.

У цілому, можна констатувати, що від 35,2 до 41,2 % чоловіків і від 47,4 до 50,7 % студенток мають низьку та дуже погану фізичну підготовленість, не готові до нормальної професійної діяльності та життєздатності, їх фізичний розвиток, а, відповідно, і стан здоров'я є не задовільним. Найвищий бал успішності показали студенти-чоловіки на першому – 3,08 бала та третьому році дослідження – 3,02 бала, що відповідало оцінці «задовільно» та рівню фізичної підготовленості «нижче середнього». Всі інші показники як у чоловіків так і жінок є незадовільними, що відповідає рівню підготовленості студентів як «поганий». У цілому слід відмітити, що рівень підготовленості студентів-чоловіків є суттєво кращим у порівнянні з студентками.

За висловленням Г. П. Грибана концептуальним у теорії методичної системи фізичного виховання є положення про те, що тільки в суб'єкта власних дій і власної діяльності з'являються реальні можливості до фізичного самовдосконалення для того, щоб стати особистістю (Грибан, 2012, с. 289). Відповідно сутність дидактичної освіти визначає особливості цільового, змістово-організаційного і технологічного блоків методичної системи застосування фітнес-технологій у процесі фізичного виховання студентів. Процес застосування фітнес-технологій визначається здатністю студента самостійно брати участь у фізкультурно-оздоровчій діяльності. При цьому студент має вміння самостійно поставити фізкультурно-оздоровчі цілі, спланувати процес власного фізичного вдосконалення, оволодіти засобами зміцнення здоров'я, підвищення рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості; здійснювати самоаналіз, самоконтроль і самооцінку своєї діяльності. Для того, щоб спонукати студента до оволодіння фізкультурно-оздоровчими компетентностями, змістово-організаційний блок передбачає, що викладач має сформувати у студента певні знання, уміння, навички і бажання оволодіти фітнес-технологіями, для чого потрібно:

- сформувати у студента особистісно-орієнтоване ставлення до певних фітнес-технологій, здорового способу життя і бажання підвищувати рівень рухової активності;
- оволодіти фітнес-технологіями, які об'єднують процес використання засобів фізичної культури в оздоровчих цілях;
- уміння самостійно визначати мету занять фітнес-технологіями, завдання, підбирати засоби, методи і форми її досягнення;
- сформувати бажання, мотиви, знання, уміння, навички у сфері оздоровчих фітнес-технологій;
- уміння планувати та проектувати власну фізкультурно-оздоровчу діяльність засобами фітнес-технологій для подальшої життєдіяльності;
- оволодіти навичками оцінювання стану здоров'я, фізичної підготовленості та працездатності.

Тому освітній процес із фізичного виховання має будуватися так, щоб застосування фітнес-технологій надавало студентам можливість виробити власну лінію опанування знань, умінь, навичок, методів розвитку фізичних якостей і відповідальність за власні результати фізкультурно-оздоровчої діяльності. Навчально-методичне забезпечення застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання представлено нами у вигляді комплексу теоретико-методичних і наукових матеріалів, які упроваджені в процесі дисертаційного дослідження.

Серед концептуальних підходів до створення організаційно-методичного забезпечення впровадження фітнес-технологій Г.П. Грибан виділяє:

- 1) реалізацію принципу комплексності як основоположного в ході побудови структури навчальних посібників, методичних рекомендацій і вибору їх змісту;

2) поєднання інноваційних зарубіжних методик із накопиченим вітчизняним досвідом підготовки студентів у сфері фізкультурно-оздоровчої діяльності, які складають основу фізичного самовдосконалення особистості;

3) поєднання дедуктивного методу викладу навчального матеріалу з деталізацією кожного компонента змісту до практичного інструментарію, який дозволяє вирішувати не лише освітні, оздоровчі і виховні функції фізичного виховання, а головне, формує методичні компетентності в цій галузі;

4) побудову змісту та завдань навчального матеріалу на основі професійно-діяльнісного й особистісного підходів із перевіркою методичних знань, умінь, практичних навичок і рівня фізичної підготовленості з метою оцінювання результативності навчання та самоконтролю за якісним зростанням студента;

5) компоновку змісту і завдань навчального матеріалу з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності студентів, можливостей ЗВО та регіональних і національних традицій регіону;

6) наявність різних варіантів і шляхів підвищення рівня фізичної підготовленості та працездатності, вибір засобів для самовдосконалення з урахуванням уподобань студентів (Грибан, 2012, с. 290-292).

Висновки. Вимоги до змісту організаційно-методичного забезпечення впровадження фітнес-технологій в освітній процес із фізичного виховання як елемента змістово-організаційного блоку методичної системи потребують фундаментального підходу до структурування змісту фітнес-технологій на рівні теоретичного узагальнення, практичної спрямованості та врахування психолого-педагогічних умов організації і проведення освітнього процесу з фізичного виховання студентів ЗВО. Це дозволило включити до змісту навчальної дисципліни «Фізичне виховання», фітнес-технології та засоби їх реалізації. Перспективи подальших досліджень із даного напрямку полягають у викладенні результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Список використаних джерел

- Глазирін, І. Д. (2003). *Основи диференційованого фізичного виховання*. Черкаси: Відлуння-Плюс.
- Грибан, Г. П. (2012а). Методологічні аспекти розвитку духовності в фізичному вихованні студентів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 19 (254), 115-120.
- Грибан, Г. П. (2008). *Теоретико-методологічні, соціальні та психолого-педагогічні аспекти духовного розвитку особистості студента в галузі фізичного виховання і спорту*: наук.-метод. розробки для студ., викл. кафедр фіз. вих. та тренерів. Житомир: ДАЕУ.
- Грибан, Г. П. (2012б). *Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів*: монографія. Житомир: Рута.
- Круцевич, Т. Ю. (1997). Диференційований підхід у фізичному вихованні студентської молоді. *Оптимізація процесу фізичного виховання в системі освіти* (с. 30-31). Тернопіль.
- Круцевич, Т. Ю. (2008а). *Теорія і методика фізичного виховання*. Т. 1. Київ: Олімпійська література.
- Круцевич, Т. Ю. (2008б). *Теорія і методика фізичного виховання*. Т. 2. Київ: Олімпійська література.
- Кузнєцова, О. Т. (2018). *Оздоровчі технології у фізичному вихованні студентів: теорія, методика, практика*: монографія. Рівне: Волин. Береги.
- Новицкий, Ю. В. (1997). *Организационно-методический подход в индивидуализации процесса физического воспитания студентов*. (Дис. канд. пед наук). Київ.
- Пічугін, М. Ф., Грибан, Г. П., Романчук, В. М., Романчук, С. В., & Красота, В. М. (2010). *Фізичне виховання*: навч. посіб. Житомир: ЖВІ НАУ.
- Присяжнюк, С. І. (2008). *Фізичне виховання*: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури.
- Zhamardiy, V. O., Donchenko, V. I., Yemets, A. V., & Skrinnik, Y. O. (2019). Physical development by means of fitness technologies as one of general aspects of student's health. *Wiadomości Lekarskie*, LXXII, 5, II, 1074-1078.
- Zhamardiy, V., Shkola, O., Bezpaliiy, S., Kalynovskiyi, B., Vasylenko, O., Ivanochko, I. ... Prontenko, K. (2019). *Modern fitness technologies in the physical education of students*. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año : VII, Número : Edición Especial, Artículo no.: 81. Período : Noviembre.

References

- Glazyrin, I. D. (2003). *Osnovy dyferencijovanogo fizychnogo vyhovannja*. [Fundamentals of differentiated physical education]. Cherkasy: Vidlunnja-Pljus [in Ukrainian].
- Hryban, H. P. (2012a). Metodologichni aspekty rozvytku duhovnosti v fizychnomu vyhovanni studentiv Methodological aspects of the development of spirituality in the physical education of students. *Visnyk Luganskogo nacionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (pedagogichni nauky)* [Bulletin of Lugansk Taras Shevchenko National University (pedagogical sciences)], 19 (254), 115-120 [in Ukrainian].
- Hryban, H. P. (2008). Teoretyko-metodologichni, social'ni ta psykologo-pedagogichni aspekty duhovnogo rozvytku osobystosti studenta v galuzi fizychnogo vyhovannja i sportu [Theoretical-methodological, social and psychological-pedagogical aspects of the spiritual development of the student's personality in the field of physical education and sports]: nauk.-metod. rozrobky dlja stud., vykl. kafedr fiz. vyh. ta treneriv. Zhytomyr: DAEU [in Ukrainian].

- Hryban, H. P. (2012b). *Fizyczne vykhovannia studentiv ahrarnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia. [Physical education of students of agrarian higher educational institutions: a monograph].* Zhytomyr: Ruta [in Ukrainian].
- Krutsevych, T. Yu. (1997). Dyferencijovanyj pidhid u fizychnomu vyhovanni students'koji molodi [Optimizacija procesu fizychnogo vyhovannja v systemi osvity]. *Differentiated approach in physical education of student youth [Optimization of the process of physical education in the education system]* (pp. 30-31). Ternopil [in Ukrainian].
- Krutsevych, T. Yu. (2008a). *Teorija i metodika fiziceskogo vospitanija. T. 1. Zahalni osnovy teorii i metodyky fizychnoho vykhovannia. [Theory and method of physical education. Vol. 1. General principles of the theory and methods of physical education].* Kyiv: Olimp. 1-ra [in Ukrainian].
- Krutsevych, T. Yu. (2008b). *Teorija i metodika fiziceskogo vospitanija. T. 2. Metodyka fizychnoho vykhovannia riznykh hrup naseleennia. [Theory and method of physical education. Vol. 2. Methods of physical education of different population groups].* Kyiv: Olimp. 1-ra [in Ukrainian].
- Kuznietsova, O. T. (2018). *Ozdorovchi tekhnologii u fizychnomu vykhovani studentiv: teorii, metodyka, praktyka: monohrafiia. [Wellness technologies in physical education of students: theory, technique, practice: monograph].* Rivne: Volyn. Oberehy [in Ukrainian].
- Novyckyj, Ju. V. (1997). *Organizacyonno-metodycheskyj podhod v yndyvidualizacyyi processa fizyceskogo vospytanyja studentov [Organizational and methodological approach to individualizing the process of physical education of students].* (PhD diss.). Kiev [in Russian].
- Pichugin, M. F. (2010). *Fizyczne vyhovannja [Physical education]: navch. posibnyk.* Zhytomyr: ZhVI NAU [in Ukrainian].
- Pryszajhnjuk, S. I. (2008). *Fizyczne vyhovannja [Physical education]: navch. posibnyk.* Kyiv: Centr navchal'noji literatury [in Ukrainian].
- Zhamardiy, V. O., Donchenko, V. I., Yemets, A. V., & Skrinnik, Y. O. (2019). Physical development by means of fitness technologies as one of general aspects of student's health. *Wiadomości Lekarskie*, LXXII, 5, II, 1074-1078.
- Zhamardiy, V., Shkola, O., Bezpalij, S., Kalynovskyi, B., Vasylenko, O., Ivanochko, I., ... Prontenko, K. (2019). Modern fitness technologies in the physical education of students. *Revista Dilemas Contemporáneos : Educación, Política y Valores*. Año : VII, Número : Edición Especial, Artículo no. : 81. Período : Noviembre.

ZHAMARDIY V.

Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava, Ukraine

RATIONALE AND STRUCTURING OF THE CONTENT UNIT OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF APPLICATION OF FITNESS TECHNOLOGIES IN EDUCATION PROCESSES OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS

The content of the article is to substantiate and structure the content and organizational block of the methodical system of application of fitness technologies in the educational process of physical education of students. It is determined that the technology of forming the content and organizational block of the methodological system depends on the complex didactic purpose of fitness technologies, which will be selected and offered to students both in the educational process of physical education and in the extracurricular physical-fitness activity. In the complex didactic goal, the main goals, tasks, content of fitness technologies are identified, where the relevant elements of knowledge, skills, competences and competences that students need to master are allocated. For each purpose the content of fitness technologies with their theoretical and practical components, structure, types of communication, methods and results of functioning of various processes of physical training and creation of physical and fitness environment is formed. It is researched that for the future teachers it is important to have a high level of physical fitness and efficiency, the ability to maintain mental capacity, to be healthy, to have the skills and application of fitness technologies in life activity by means of physical exercises. It was found out that the educational process on physical education should be constructed in such a way that the use of fitness technologies would give students the opportunity to develop their own line of mastering of knowledge, skills, methods of development of physical qualities and to be responsible for their own results of physical and fitness activity. Requirements for the content of organizational and methodological support for the implementation of fitness technologies in the educational process of physical education as an element of the content and organizational block of the methodological system require a fundamental approach to structuring the content of fitness technologies at the level of theoretical generalization, practical orientation and taking into account psychological and pedagogical conditions of organization educational process of physical education of students of institutions of higher education.

Keywords: *content-organizational block; methodical system; students; physical education; fitness technologies*

Стаття надійшла до редакції 12.10.2019 р.

УДК 378.015.31:159.922.7

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194641>

ОЛЕНА ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО

ORCID ID 0000-0002-1414-2355

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК ОДНЕ ІЗ ЗАВДАНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається один із шляхів підвищення якості вищої освіти, а саме: формування у здобувача вищої освіти позитивної професійної Я-концепції, що забезпечує його внутрішню зорієнтованість на саморозвиток та самовдосконалення. Розглядаються педагогічні умови, які мають бути створені у закладі вищої освіти задля успішного вирішення цього завдання.

Ключові слова: вища освіта; якість вищої освіти; заклад вищої освіти; студент; Я-концепція; рівень домагань; педагогічні умови

Постановка проблеми. Закон України «Про вищу освіту» (2014) націлює вищу школу на формування у здобувача вищої освіти низки компетентностей, кожна з яких розглядається як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей». Однією з важливих особистісних передумов такого формування бачимо наявність у майбутнього фахівця позитивної професійної Я-концепції, що, закладаючись на етапі професійного самовизначення, повинна набувати все більш адекватного характеру в процесі здобуття ним професійної освіти і в подальшій трудовій діяльності виступати одним із основних критеріїв професійного становлення та саморозвитку.

Аналіз публікацій, на які спирається автор. Сучасна людина – це, насамперед, самоврядна особистість, здатна посісти оптимальне для себе місце в соціумі, а отже – наділена необхідною самосвідомістю, що дозволяє обрати основні орієнтири для успішної самореалізації. Значну роль у її особистому та професійному житті відіграє Я-концепція. Комплексне утворення, що поєднує в собі низку знань про своє «Я» в контексті оточуючої дійсності, здатність віднайти оптимальні цілі власного входження до неї в тій чи іншій соціальній і особистісній ролі і обрати для цього ефективні, зумовлені особистісною специфікою індивіда засоби є необхідним результатом освітнього процесу, суб'єктом якого людина стає в ранньому віці і який, у тих чи інших формах, постійно присутній на її життєвому шляху.

Розглядаючи Я-концепцію як продукт самосвідомості, її когнітивний компонент, учені – філософи, психологи, соціологи, педагоги – у всі часи намагалися деталізувати її сутність та структуру, визначити провідні шляхи успішного формування. Беручи початок від міркувань Аристотеля, Платона, Сократа, а згодом – Р. Декарта, І. Канта та інших філософів, ідея самопізнання та самовизначення як суттєвих ознак буття людини розумної отримала розвиток у працях Б. Ананьєва, Р. Бернса, О. Бодальова, А. Брушлінського, У. Джемса, Е. Еріксона, І. Кона, А. Маслоу, В. Мерліна, К. Роджерса, С. Рубінштейна, Т. Шибутані, К. Юнга. З актуальних для сучасного українського суспільства позицій різні аспекти Я-концепції особистості та психолого-педагогічні засади її формування розглядають І. Бех, М. Боришевський, О. Гуменюк, О. Демчук, Є. Калюжна, С. Максименко, В. Роменець, В. Юрченко та ін.

Водночас, динамічні обставини цілепокладання та реалізації життєвого шляху індивіда постійно спонукають до перегляду певних положень щодо змісту його Я-концепції, актуалізують пошуки у, здавалося б, досить відомих сферах її формування і вияву, зокрема таких, як навчання і трудова діяльність, що відображено у роботах О. Гури, Е. Зеєра, Е. Клімова, А. Маркової, С. Століна, Л. Столяренко та ін. Суспільні запити, що постійно змінюються, диктують і нові вимоги до особистісного і професійного самовираження, і їх не завжди легко узгодити з тими базовими уявленнями про себе, що сформувалися в людини на різних етапах її становлення, зазвичай, як екстраполяція на її особистість виховних традицій, які часто несуть у собі похибку об'єктивної (в умовах відмирання чи трансформації вагомих колись уявлень у масштабах суспільства) чи суб'єктивної (внаслідок психолого-педагогічної некомпетентності, упередженості або й відвертої аморальності вихователів) природи. Досить часто доводиться зустрічатися з результатами таких похибок у роботі з майбутніми фахівцями – здобувачами вищої освіти.

Як зазначено в Аналітичній записці Національного інституту стратегічних досліджень «Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика» (2018), «в другій половині 90-х років XX століття у сфері освіти дорослих було проголошено сполучення принципу безперервності освіти із принципом навчання протягом життя і формування суспільства знань. Тим самим зроблена спроба закріпити у суспільній свідомості розуміння взаємної відповідальності суспільства, держави й особистості за розвиток освітніх процесів». Включення до суб'єктів зазначеної взаємовідповідальності окремої особистості означає, насамперед, формування в неї такої Я-концепції, яка здатна постійно стимулювати її до самовдосконалення засобами освітньої діяльності. Тож метою нашої статті є аналіз проблем і визначення оптимальних педагогічних умов формування Я-концепції майбутнього фахівця в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійний успіх людини є не лише вагомим складником її продуктивної самореалізації, а й значущим явищем для суспільства в цілому. Обираючи шлях, що дає змогу найбільш повно і конструктивно розкритися наявним можливостям, суб'єкт реалізує певні ресурси, що допомагають задовольняти суспільні запити в обраній сфері, забезпечувати умови для сталого розвитку, і водночас дає належний вихід своїй життєвій енергії, ефективно відтворює затрати суспільства на своє життєзабезпечення, створює соціально важливий прецедент самоактуалізації.

Проте шлях до професійного успіху часто є досить суперечливим як для самої людини, так і для її оточення, яке тією чи іншою мірою пов'язане з її професійним вибором, становленням та самореалізацією. Ми не можемо стверджувати, що юнак чи дівчина є абсолютно вільними у своєму професійному виборі: безумовно, вони завжди змушені рахуватися з певними обставинами. Значна частина чинників, що впливають на цей вибір, носять фінансовий характер: вартість навчання, розмір супутніх витрат (на перешкоди до бажаного вибору часто стають такі міркування, як необхідність проживати в іншому місті, що вимагає додаткових коштів на оренду житла, проїзд, харчування; затратність забезпечення навчального процесу – купівля комп'ютера, принтера, спеціальних програм і т. ін.; неможливість у разі нагальної потреби влаштуватися на тимчасову роботу; низька оплата праці після закінчення навчання тощо). Певним обмежувачем в останні роки стали бали ЗНО, що часто стають перепоною до вступу через свій низький рівень, але подеколи, отримавши високі бали, абітурієнт вирішує повною мірою використати наявний шанс і вступати до більш «престижного» ЗВО – і при цьому не завжди оптимального для себе як особистості.

Проте більшість причин, що впливають на вибір першої сходинок до професії, а в подальшому – на життєві наміри молодшої людини, так чи інакше пов'язані з її Я-концепцією, що дуже багатоліка за своєю структурою. А отже, кожен її компонент може акцентуватися, іноді невмотивовано чи суб'єктивно, впливати на побудову життєвого сценарію чи його окремих етапів, відтісняти інші, впливаючи таким чином на адекватність самооцінки людини і часом стаючи на заваді її успішній самореалізації. Маючи багаторічний досвід викладання у вищій школі, ми могли спостерігати у студентів чимало кризових виявів, пов'язаних, насамперед, із незбалансованістю складників Я-концепції як на етапі вибору професії, так і її опанування, що потребувало від викладачів додаткової уваги та коригувального впливу.

Як зазначає О. Гуменюк, теоретико-методологічний аналіз людського Я може відбуватися в наступних аспектах: «образ тіла, або *тілесне Я* (якою сприймає особа свою зовнішність), теперішнє, або *актуальне Я* (яким індивід бачить себе насправді у даний момент), *динамічне Я* (яким індивід поставив собі за мету стати), *фантастичне Я* (якою б людина хотіла стати, якби все було можливо), *ідеальне Я* (яким індивіду треба бути, орієнтуючись на засвоєні моральні норми, ідентифікації і взірці поведінки), *можливе*, або *майбутнє Я* (яким, на думку індивіда, він може реально стати), *ідеалізоване Я* (якою людині приємно бачити себе зараз), *зображувальне*, або *уявлено вальне Я* (образи і маски, які індивід виставляє напоказ, щоб приховати негативні риси чи слабкості свого реального Я), *фальшиве Я* (набуття спотвореного уявлення про себе та викривлення теперішнього Я), *центр Я* у співвідношенні з підструктурами особистості (яким чином центральна інстанція Я здійснює контроль і керівництво психічною діяльністю) (Гуменюк, 2004, с. 7-8).

Погоджуючись із подальшими викладками О. Гуменюк щодо можливості виокремлення й інших «аспектів, модальностей і складових Я-концепції», зупинимося на інтерпретації та коригуванні переліченого засобами вищої освіти.

Можемо помітити, що названі дослідницею аспекти Я вказують значну зорієнтованість суб'єкта на: а) соціум як своє значуще оточення, його оцінку та реакцію; б) реалії власної життєорганізації, її об'єктивні параметри; в) продукти уяви, що створюють викривлений образ дійсності, який, проте, є цінним для суб'єкта з тих чи інших міркувань, доволень коригується ним і застосовується з метою впливу на зовнішні та внутрішні обставини своєї життєорганізації.

Розглянемо також ознаки професійної Я-концепції, яка може розглядатися як сприятлива для подальшого професійного саморозвитку людини і перманентного становлення її професіоналізму. На думку О. Гури (2009), професійна Я-концепція фахівця є «особистісно-професійним феноменом, що виникає в процесі і на стику взаємодії двох сфер: суб'єктивної як набір певних особистісних та діяльнісних компонентів особистості та об'єктивної як набір умов її реалізації у сфері професійної діяльності». Основною функцією професійної Я-концепції на суб'єктивному рівні вчений вважає нормативно-регулятивну, що й забезпечує активізацію та прояв професійної компетентності, а її основними підструктурами – когнітивну (Я-образ), емоційно-ціннісну (Я-ставлення) та поведінкову (Я-вчинок).

Науковці зазначають, що становлення, формування особистості відбувається у трьох сферах: діяльність, спілкування, самоусвідомлення (Столяренко, 1997, с. 107). Створити умови для того, аби майбутній фахівець отримував у кожній із них необхідний досвід, є важливим завданням освітнього закладу. При цьому слід враховувати, що контекст здобуття вищої освіти являє собою багатоступеневу структуру, всі рівні якої (загальний – цілісне середовище закладу, конкретно-діяльнісний – середовище, в якому безпосередньо відбувається навчальна діяльність студента, та особистісний – індивідуальне відображення обставин зовнішнього і внутрішнього характеру, які мають реальний вплив на динаміку особистісних якостей студента) взаємопов'язані та взаємозумовлені. Я-концепція є продуктом самосвідомості, що, «будучи ядром особистості, здійснює регулюючий вплив на всі сторони життєдіяльності людини» (Демчук, 2016, с. 240), а отже, має когнітивну основу, потребує отримання значної кількості сенсів, ідей, вражень, зразків, необхідних для самоаналізу, самооцінки і самопрогнозування. І одна з функцій педагога – посприяти тому, щоб самосвідомість майбутнього фахівця, а відтак – і його Я-концепція базувалися на об'єктивних засадах, були суголосні вимогам часу, сприяли повноцінній самоактуалізації людини.

Виходячи зі сказаного, можемо стверджувати, що першою педагогічною умовою формування сприятливої професійної Я-концепції майбутнього фахівця є формування у вищому закладі освіти професійно зорієнтованого середовища з яскраво вираженими аксіологічними, акмеологічними та етично-діяльнісними характеристиками. Аксіологічний аспект забезпечує освоєння ціннісних засад функціонування і розвитку професійної сфери,

відображеної в її освітній моделі, розкриває контекст професійного світобачення, акцентує його найважливіші моменти. Для студента, чий образ професійного Я ще не чітко прояснений, занурення до такого середовища стимулює процес самоідентифікації, але не змушує відчувати свою меншовартість, оскільки примус до самореалізації в тій чи іншій діяльності тут відсутній. Водночас, освітнє середовище ЗВО надає акмеологічні можливості, які для всіх є потенційно рівними. Студент має змогу самореалізуватися в різних видах діяльності, наприкладі більш активних студентів (а часто – й викладачів, що беруть безпосередню участь у тих чи інших проєктах) вчиться розширювати коло власної активності, а відтак – і власні можливості. Зростання інтенсивності взаємодії з іншими суб'єктами освітнього середовища дає змогу освоювати культуру навчальної та дозвілєвої діяльності, напрацьовувати відповідні навички і, що не менш важливо, отримувати коректний і етично грамотний відгук на власні дії, що сприяє формуванню самоповаги, ціннісного ставлення до власної й чужої гідності.

Другою педагогічною умовою формування професійної Я-концепції майбутнього фахівця бачимо коригування взаємин, до яких студент залучається безпосередньо. Спілкуючись із викладачем та іншими студентами в процесі опанування навчальної дисципліни, майбутній фахівець напрацьовує досвід ділових взаємин в обставинах, де його особистісна активність є інваріантом. В академічній групі актуалізується комунікативна модель, що відображає уявлення кожного з її членів про ділове співробітництво. І чим більш розгалуженою є система форм і засобів роботи, за допомогою яких досягається навчальна мета семінарського, практичного чи лабораторного заняття, тим ширші можливості воно надає для розвитку всіх трьох зазначених вище підструктур професійної Я-концепції – когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової.

Окремо варто сказати про науково-дослідницьку роботу, яка є однією з визначальних ознак освітнього середовища ЗВО. Залучення студентів до актуального дослідницького поля – прогресивна практика, що не лише дає змогу розширити форми взаємодії викладача та студента, а й віднайти такі аспекти професійно зорієнтованих досліджень, які здатні вдало інтегрувати особисті інтереси останнього з вимогами професійної підготовки, і водночас зміцнити основи його самоосвітньої діяльності.

В якості третьої педагогічної умови формування Я-концепції майбутнього фахівця розглядаємо його педагогічний супровід, який відбувається в контексті освітнього процесу, проте передбачає окрему увагу до індивідуальних особливостей молодшої людини. Нам досить часто доводиться зустрічатися з ситуацією, коли інтелектуально досить добре обдарований студент підсвідомо звужує зону своєї пізнавальної активності, уникає формулювання чи, принаймні, оприлюднення самостійних суджень, вважаючи себе не досить кмітливим у відповідній сфері. Така поведінка, зазвичай, є універсальною, тобто проявляється в навчальній діяльності майже постійно, характеризує не ситуативну некомпетентність студента, а його внутрішню переконаність у власній неспроможності бути успішним.

Дуже важливо, в цьому відношенні, не закріпити цю тактику на перших етапах навчання у вищій школі. Хоча спрямування самооцінки молодшої людини (завищена, адекватна, занижена) особистості починає формуватися дуже рано – ще в сім'ї «як результат міжособистісних взаємин із значущими дорослими, які визначають систему установок, а відтак і розвивають Я образ дитини» (Паненкова, 2010, с. 241) і після того проходить чималий шлях набуття життєвого досвіду в різних обставинах та зумовлених ним трансформацій, не варто забувати, що вступ до ЗВО і перші місяці навчання являють собою психологічно важкий період дезадаптованості, який почасти психологічно повертає молодшу людину до вже пройдених етапів. Ми не вважаємо аномальним, коли студент починає в цих умовах коригувати свій рівень домагань, що безпосередньо пов'язано з формуванням професійної Я-концепції. Адже, зазначають науковці, «якщо, за уявленням суб'єкта, його особливості і якості сприяють досягненню мети, то «Я» отримує позитивну оцінку; якщо ж ні – негативну. Тобто, на самооцінку впливає рівень домагань особистості: вона підвищується, якщо домагання особистості реалізуються і, знижується, якщо не вдається досягти поставленої мети» (Калюжна, Дудко, 2016).

У свою чергу, педагоги вищої школи повинні реалізувати щодо кожного студента особистісно-формувальну стратегію двоєдиного змісту. З одного боку, це має бути підтримка його професійного розвитку на рівні орієнтирів, зафіксованих у освітньо-професійній програмі, що передбачає кваліфіковане і різноманітне за формами впливу на тих, хто навчається, методичне забезпечення освітнього процесу. З іншого – слід пам'ятати, що навчання завжди передбачає певну міру особистісно зумовлених відхилень від стандартного результату, що повинні не лише фіксуватися при оцінюванні, а й слугувати основою для визначення індивідуальних можливостей, перспектив та способів оптимальної організації професійної підготовки.

Як успішно апробований приклад такої організації, що передбачає поступовий перехід від педагогічного супроводу до успішного самоаналізу, самооцінки та самовдосконалення майбутнього фахівця, можна навести щоденник професійного становлення, що був розроблений творчим науково-педагогічним колективом кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного інституту імені В.Г. Короленка (Г. Брагіна, І. Кривонос, О. Самещенко, Н. Тарасевич) відповідно до реалізації програми «Учитель: школа – педвуз – школа» (Педагогічна майстерність, 2004). У своїй стандартній частині щоденник являв собою добірку критеріїв і показників, у відповідності з якими студент-першокурсник фіксував значущі особистісно-професійні якості, давав їм оцінку, добирив з рекомендованих джерел описи вправ та рекомендацій, необхідних для подальшого розвитку, вчився проєктувати позитивні зміни свого професійного становлення та об'єктивно оцінювати ступінь їхнього досягнення.

Сучасний стан технічного забезпечення освітнього процесу дозволяє розробити чимало інших варіантів педагогічного супроводу, проте ми наполягаємо саме на його принциповій необхідності. Адже стартовий стан професійної Я-концепції у більшості майбутніх фахівців базується на досить нечітких уявленнях як про вимоги майбутньої професії, так і про власну здатність їх успішно виконувати, що, зазвичай, заважає їм правильно розставити акценти на шляху до професійної досконалості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Схарактеризовані вище педагогічні умови формування Я-концепції майбутнього фахівця впродовж кількох десятиліть успішно застосовуються кафедрою педагогічної

майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Особливості сучасного періоду вносять значні корективи до форм і методів здійснення освітнього процесу, що спонукає до нового науково-педагогічного пошуку, і одним із його актуальних напрямів є вивчення специфіки формування і забезпечення професійної Я-концепції майбутнього фахівця з урахуванням реалій сьогодення та тих реформ, які відбуваються у вищій школі України.

Список використаних джерел

- Гуменюк, О. (2004). *Психологія Я-концепції*: навч. посіб. Тернопіль: Економічна думка.
- Гура, О. І. (2009). *Концепти професійної Я-концепції фахівця*. Взято з https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/35.pdf.pdf.
- Демчук, О. А. (2016). «Я-концепція» як продукт розвитку самосвідомості особистості. *Молодий вчений*, 12 (39), 240-243.
- Зязюн, І. А. (Ред.). (2004). *Педагогічна майстерність*: підручник. Київ: СПД Богданова А. М.
- Калюжна, Є., & Дудко, О. (2016). Психологічні особливості формування Я-концепції у старшому шкільному віці. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, 1. Взято з <http://journals.uran.ua/apppfo>.
- Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика*: аналітична записка Національного інституту стратегічних досліджень. (2018). Взято з <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/>.
- Паненкова, Ю. В. (2010). Становлення позитивної Я-концепції як мета особистісної адаптації дітей молодшого шкільного віку. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 9, 236-244.
- Про освіту*: Закон України від 01.07. 2014 р. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Столяренко, Л. Д. (1997). *Основи психології*: для студ. вузов. Ростов на Дону: Феникс.

References

- Humeniuk, O. (2004). *Psykhohohiia Ya-kontseptsii [Psychology of self-concept]*: navch. posib. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
- Hura, O. I. (2009). *Kontsepty profesiinoi Ya-kontseptsii fakhivtsia [Concepts of professional self-concept specialist]*. Retrieved from https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/35.pdf.pdf [in Ukrainian].
- Demchuk, O. A. (2016). "Ya-kontseptsiia" yak produkt rozvytku samosvidomosti osobystosti ["I-concept" as a product of personal identity development]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 12 (39), 240-243 [in Ukrainian].
- Ziazun, I. A. (Ed.). (2004). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]*: pidruchnyk. Kyiv: SPD Bohdanova A. M. [in Ukrainian].
- Kaliuzhna, Ye., & Dudko, O. (2016). Psykhohohichni osoblyvosti formuvannia Ya-kontseptsii u starshomu shkilnomu vitsi [Psychological features of formation of self-concept in older school age]. *Aktualni problemy pedahohiky, psykhohohii ta profesiinoi osvity [Actual problems of pedagogy, psychology and vocational education]*, 1. Retrieved from <http://journals.uran.ua/apppfo> [in Ukrainian].
- Osvita protiahom zhyttia: svitovyi dosvid i ukrainska praktyka [Education for Life: World Experience and Ukrainian Practice]*: analitychna zapyska Natsionalnoho instytutu stratehichnykh doslidzhen. (2018). Retrieved from <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/> [in Ukrainian].
- Panenkova, Yu. V. (2010). Stanovlennia pozytyvnoi Ya-kontseptsii yak meta osobystisnoi adaptatsii ditei molodshoho shkilnoho viku [Formation of a positive self-concept as a goal of personal adaptation of young school children]. *Problemy suchasnoi psykhohohii [Problems of modern psychology]*: zb. nauk. prats KPNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykhohohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy, 9, 236-244 [in Ukrainian].
- Pro osvitu [About education]*: Zakon Ukrainy vid 01.07. 2014 r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Stoliarenko, L. D. (1997). *Osnovy psikhohohii [Fundamentals of Psychology]*: dlia studentov vuzov. Rostov na Donu: Feniks [in Russian].

ZHDANOVA-NEDILKO O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

FORMATION OF THE SELF-CONCEPT OF A FUTURE ASSISTANT AS ONE OF THE OBJECTIVES OF HIGHER EDUCATION

The article reveals one of the ways to improve the quality of higher education, namely: formation of a positive professional Self-concept in the higher education applicant, which ensures their internal orientation for self-development and self-improvement. The author emphasizes that one of the functions of a high school teacher is to promote the self-

consciousness of the future specialist and, therefore, his self-concept, based on objective principles, to be consistent with the requirements of the time, contribute to the full self-actualization of the person.

The pedagogical conditions that should be created in a higher education institution for successful completion of this task are considered: formation in a higher education institution of a professionally oriented environment with pronounced axiological, acmeological and ethical-activity characteristics; creating productive business relationships with other subjects of the educational process; pedagogical support of the future specialist, which takes place in the context of the educational process, allows to create an objective image of the individual and promote their self-development. The prospect of further scientific research determines the study of the specifics of the formation and provision of professional Self-conception of the future specialist, taking into account the realities of today and those reforms that are taking place in the higher school of Ukraine.

Keywords: *higher education; quality of higher education; institution of higher education; student; Self-concept; level of ambition; pedagogical conditions*

Стаття надійшла до редакції 17.09.2019 р.

ДК 37.014.542

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194826>

ВІРА ІЛЬЧЕНКО,

ORCID ID W-3677-2017

КОСТЯНТИН ГУЗ

ORCID ID 0000-0002-4332-1416

ІРИНА ОЛІЙНИК

ORCID ID 0000-0003-2315-2456

Інститут педагогіки НАПН України

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК ВИКЛИК ЧАСУ

У статті розглянуто поняття інтеграції змісту освіти та поняття інтеграції змісту освіти та поняття, з якими пов'язаний процес інтеграції – загальні закономірності як скрізні основи інтеграції освітніх галузей, формування наукової картини світу учнів, їх життєствердного образу світу; зв'язок інтеграції змісту освіти з життєствердною моделлю світу суспільства.

Ключові слова: інтеграція змісту освіти; основи інтеграції; Державний стандарт освіти; освітня галузь; модель освіти “Довкілля”; наукова картина світу; життєствердний образ світу; життєствердна модель світу суспільства; науково-методичний центр інтеграції змісту освіти

Постановка проблеми та аналіз досліджень і публікацій. XXI ст. – вік Нової освіти, центральним завданням якої еліта планети – Римський клуб – проголосила холістичний світогляд, цілісне світорозуміння, інтегральне мислення молодих поколінь (Weizsaecker, Wijkman). Досягти їх неможливо без інтеграції змісту освіти.

Відділ інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки розробляє та експериментально перевіряє умови інтеграції змісту природничо-наукових, літературознавчих предметів у процесі формування у старшокласників наукової картини світу, життєствердного наукового образу світу, наявність яких і обумовлюють цілісне світорозуміння учнів, їхнє інтегративне мислення (Ільченко, (Ред.), 2019).

Інтеграція змісту освіти – це процес і результат об'єднання окремих компонентів змісту освіти в єдине ціле. Визначальною характеристикою цілого є внутрішня єдність його елементів, зумовлена їх сутнісним зв'язком. Ознакою цілісності є підлягання всіх її елементів єдиним, спільним для них закономірностям (Цофнас, 1999, с. 217). Цілісності змісту освіти можна досягти в процесі інтеграції його на основі загальних, спільних для всіх елементів змісту освіти наскрізних закономірностей, коли кожен елемент змісту може бути об'єднаний з усіма іншими шляхом обґрунтування їх на основі загальних закономірностей збереження, направленості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів, що відбуваються в реальності (Гуз, 2004, с. 120). Так, зміст освітніх галузей «Природознавство», «Математика», природничо-математичних предметів об'єднується в цілісність на основі загальних закономірностей природи – збереження, періодичності, спрямованості до рівноважного стану, і відповідних їм загальних закономірностей екології. З ними корелюють закономірності культури, їхні складові – закономірності літературного процесу, які використовуються в процесі інтеграції змісту означених вище освітніх галузей, з освітньою галуззю «Мови і літератури». Закономірність збереження в розвитку літературного процесу виявляється в прагненні національної літератури зберегти самобутність свого народу; закономірність періодичності – в почерговій зміні культурно-історичних епох; закономірність спрямованості в розвитку літературного процесу полягає в його спрямованості на утворення вищих цінностей у свідомості молодих поколінь під час засвоєння літературних творів (Ільченко, (Ред.), 2019, с. 10-11).

Наявність скрізних, єдиних для всього змісту освіти закономірностей має забезпечити Державний стандарт, зокрема, включивши вимогу оперування учнями загальними закономірностями в якості предметних компетентностей, як це означено національним стандартом обов'язкової освіти Іспанії (Локшина, 2009, с. 142).

Міжпредметні зв'язки, проведення інтегративних уроків, створення інтегрованих курсів ведуть до інтеграції змісту освіти, якщо вони реалізують сутнісні зв'язки між елементами змісту. Відсутність умов інтеграції змісту освіти, його фактологічність – небезпека для нації, цивілізації внаслідок тиражування школою випускників із глибоко сегментованою свідомістю, яка легко програмується і якій недосяжні природовідповідно високі рівні інтелекту (Ільченко, (Сост.), 2017, с. 103-120).

Співробітники відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти розробляють теоретико-методичні засади інтеграції змісту освіти, експериментально доводять переваги цілісного змісту перед його фактологічністю впродовж 1994–2019 рр.

Освіта пов'язана з формуванням образу світу особистості як вихідного пункту й результату пізнавального процесу (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, С. Д. Смирнов, С. І. Подмазін, К. Ж. Гуз та ін.). Образ світу є основною освітньою характеристикою особистості (Гуз, 2004, с. 102), залежно від цілісності чи фактологічності змісту освіти, він може бути життєствердним, агресивним чи деструктивним і, відповідно, модель світу суспільства може бути життєствердною, агресивною чи деструктивною (Гуз, 2004, с. 23). Суспільства з двома останніми моделями світу недовговічні. Безпека нації, довговічність суспільства залежить від цілісності змісту освіти, інтеграції його елементів на основі загальних закономірностей, які функціонують у всіх ланках освіти.

Основний зміст статті. Інтеграційні процеси в генезисі інтеграції змісту освіти, в тому числі і вітчизняної, мають тривалу історію й міцне коріння. У короткій ретроспективі цього процесу торкнемося лише деяких аспектів означених процесів і, порівняно невеликого, проміжку часу в 25 років.

Це був час, коли в освітніх системах багатьох країн впроваджувались ідеї освіти сталого розвитку, сформульовані Римським клубом (1968). Передовими представниками освіти, суспільства розроблялись і впроваджувались технології формування цілісного змісту освіти, виховання молодого покоління як оберегу середовища життя – довкілля – для наступних поколінь, формування цілісності свідомості, не підвладної програмуванню і корупції.

Більше 50 країн на заклик ЮНЕСКО розробили стратегію освіти сталого розвитку (ОСР) на державному рівні. В Україні за впровадження ОСР взялися науковці та школи, перша серед них – Полтавська СШ №37, колектив якої в 1990 р. прийняв рішення називати її «Авторська національна школа формування цілісної свідомості ділової людини». Дирекція школи знайшла в Полтавському педінституті науковців, під керівництвом яких була написана концепція цілісної освіти, складений навчальний план з інтегрованими курсами. Почали створюватись до них програми і підручники, вестись діагностика досягнень учнів – вербальний і невербальний інтелект, мотивація навчання, ставлення до навчання, до школи (емоційний інтелект), стан здоров'я та ін.

Фундамент моделі ОСР, який складала система інтегрованих курсів, швидко розповсюдився по школах Полтавщини та інших областей країни: «Дивуюсь довкіллю» (4-5 років, для дитячих садочків); «Запитую довкілля» (1-2 кл.); «Спостерігаю довкілля» (3 кл.); «Досліджую довкілля» (4 кл.); «Пояснюю довкілля» (5 кл.). Найбільше в системі інтегрованих курсів приваблювали учителів, дітей, батьків уроки серед природи, які згідно розробленої концепції рекомендувалося проводити у святкові дні народного календаря. Це не була релігійна пропаганда. З цими днями пов'язано найбільше народних прикмет, звичаїв, настанов для поведінки дітей, які народною педагогікою передавалися з покоління в покоління для збереження роду, народу. Система уроків серед природи разом із «відкриттям» учнями найбільш доступних їм взаємозв'язків у середовищі життя – довкіллі, які відображені в загальних закономірностях природи, обумовлювали формування життєствердного національного образу світу учнів, втілення в навчальному процесі біоритму етносу.

Інтерес педагогів, посадовців до моделі ОСР «Довкілля» зростав. Так ця модель почала називатись через систему інтегрованих курсів «Довкілля», яка стала основою об'єднання змісту всіх предметів початкової школи в цілісність. Потрібно було посилювати наукове керівництво.

У березні 1994 року була створена лабораторія інтеграції змісту шкільної освіти Інституту педагогіки АПН України, яка під керівництвом член-кореспондента АПН України В.Р. Ільченко почала працювати на базі Полтавського ОШПО. Її ядро склали різні науковці: дидакти, філософ, психолог, психотерапевт, педагог-соціолог. Навколо лабораторії об'єдналися вчителі початкових класів, хімії, біології, географії, які розпочали планомірну теоретичну і практичну роботу над інтеграцією освіти початкової школи, освітньої галузі «Природознавство». Склад і тематика досліджень лабораторії були незвичними для мірок української педагогічної науки того часу. Проте впевненості в обраному напрямі розвитку української педагогіки колективу лабораторії надавали дані про перспективи дослідження аналогічних проблем, що ведуться дослідницькими колективами США, Канади, Західної й Східної Європи.

Протягом п'яти років лабораторія інтеграції змісту шкільної освіти Інституту педагогіки АПН України проводила психолого-педагогічні дослідження з метою виявлення передумов та можливостей реформування освіти в загальноосвітній школі, а також підготовки й перепідготовки педагогічних працівників з цією метою. Аналіз чинників гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу переконливо довів актуальність і необхідність всебічно узгодженої системи дій для координації і прискорення впровадження оновленої освіти.

На базі Полтавського обласного інституту післядипломної освіти проводилися Всеукраїнські курси, Всеукраїнські і Міжнародні конференції з проблеми інтеграції змісту освіти, завдяки яким до реалізації моделі ОСР «Довкілля» долучалося все більше шкіл в Україні, а також педагоги з Росії, Білорусі, де модель ОСР «Довкілля» називалась моделлю освіти «Логіка природи».

У 1996 р. спільним рішенням колегиї МОН України та Президії АПН України було прийнято рішення про проведення Всеукраїнського експерименту стосовно навчально-методичного забезпечення моделі освіти

«Довкілля». В експеримент включилося біля 300 шкіл країни. З метою допомоги школам «Довкілля» Президія АПН України прийняла рішення створити НМЦ інтеграції змісту освіти (1999 р.).

НМЦ інтеграції змісту освіти АПН України об'єднав спеціалістів різних спеціальностей. До складу його входили філософи – М. В. Попович, директор інституту філософії, В. С. Крисаченко, С. Ф. Клепко, М. І. Романенко, психологи – член-кор. АПН України Носенко Е. Л., професор Моргун В. Ф., д.психол. н., Сєдих К. В., еколог Ситник К. М., відомі в країні і поза межами її дидакти – Богуш А. М., Гончаренко С. У., Ільченко В. Р., культурологи – Чумарна М. І. та ін., відомі в країні керівники шкіл – директор Донецького ліцею №95 Гусєв В. І. (голова комісії з питань освіти і науки у ВР), Заслужений учитель України, директор Дніпровської СШ Ляшенко А. Х., педагоги-новатори – біля 50 осіб. Силами НМЦ інтеграції змісту освіти створювалося і видавалося навчально-методичне забезпечення (понад 60 підручників, посібників для учнів, учителів), розроблялись теоретичні основи інтеграції змісту освіти, навчальне середовище шкіл з моделлю «Довкілля», надавалася допомога експериментальним школам.

У 2000 р. МОН підвело підсумки експериментальної перевірки моделі освіти «Довкілля». Модель разом з навчально-методичним забезпеченням (1-11 кл.) була допущена до використання в загальноосвітній школі (наказ № 529 від 13.11.2000 р.).

У 2014 р. на Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти» Інституту педагогіки за модель ОСР «Довкілля» нагороджений золотою медаллю в номінації «За вагомий науковий внесок в інноваційний розвиток національної освіти».

Упродовж 1999-2014 років за активної участі Центру в координації зусиль педагогічних працівників різних освітніх структур, учнів та їх батьків, органів місцевого самоврядування було створено, апробовано та впроваджено навчально-методичне забезпечення з метою інтеграції змісту освіти в загальноосвітній школі, налагоджено процеси підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, організовано співпрацю окремих ланок освіти, відповідальних за освітній процес, створена система експериментальних шкіл-лабораторій, відпрацьована можливість залучення зусиль різних установ і організацій для спільного виконання поставлених завдань, пов'язаних з інтеграцією змісту освіти.

Модель освіти «Довкілля» вкоренилася в практиці загальноосвітньої школи. Зокрема, Інтегрований курс «Довкілля» увійшов до типових навчальних планів початкової школи (Інформаційний збірник МОН, № 17, 1999 р.).

Упродовж 2000-2014 років завдяки діяльності Центру для учнів 1-4 класів створено навчальні комплекти. До них увійшли підручники, що перевидавалися декілька разів і отримали гриф «Затверджено Міністерством освіти і науки України, програми, навчальні плани, посібники для учнів і педагогічних працівників, електронні підручники. Інтегрований курс «Довкілля» став фундаментом об'єднання змісту початкової школи в цілісність, основою формування цілісності свідомості учнів початкової школи, високих рівнів вербального і невербального інтелекту, мотивації навчання, підвищення стану здоров'я. Ці показники оприлюднені в працях учасників експерименту – педагогів, психологів, психотерапевтів. Особливо слід підкреслити виміри результатів експерименту педагогами-соціологами. Вони доводять, що індекс соціальної зрілості у «довкілят» у 2-2,5 разів вищий, ніж у учнів, що навчаються за традиційною моделлю освіти. Стаття «Модернізація содержания образования как национальная проблема» (Ільченко, Гуз, 2011), з висвітленими результатами досягнення моделі освіти «Довкілля» залишається в Google лідером серед інших публікацій (Ільченко, (Сост.), 2017, с. 103).

Серед іншого слід відзначити те, що інтегровані природознавчі курси почали вивчатися у 5-6 та 10-11 класах загальноосвітньої школи. Створена програма та посібники для дошкільного інтегрованого навчання та виховання. Полтавським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти розроблена та проліцензована програма для перепідготовки вчителів за спеціальністю «Вчитель природознавства».

У 2013 р. діяльність НМЦ інтеграції змісту освіти НАПН України була припинена по незалежних від колективу Центру причинах.

У той же час об'єктивні умови розвитку української Держави, зокрема необхідність Євроінтеграції, підготовки конкурентноздатної молоді за світовими стандартами, довели недоцільність такого рішення. Зокрема, Державний стандарт початкової школи передбачає організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі. На підставі базового навчального плану може здійснюватися повна або часткова інтеграція різних освітніх галузей, що відображається в типових освітніх програмах, освітній програмі закладу загальної середньої освіти.

Згідно Концепції нової української школи (НУШ) за експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але українська школа недостатньо готує до цього.

Упродовж впровадження в освітній процес ідей НУШ, зокрема інтегрованих курсів, методики їх вивчення, діагностики досягнень учнів, стало зрозуміло, що для створення відповідного дидактичного, кадрового, фінансового забезпечення необхідна напружена і тривала робота.

Не зважаючи на вагомі досягнення у модернізації загальної освіти в останні роки, пересічний український школяр значною мірою продовжує здобувати в школі застарілі знання. Спосіб навчання в українській школі не достатньо мотивує дітей до навчання. Матеріали підручників затеоретизовані, переобтяжені другорядним фактологічним матеріалом, учні розбавлені взаємодією із середовищем життя – доквіллям тощо.

З метою подолання означених проблем знову стає на часі поновлення роботи структури, яка б допомагала об'єднувати та координувати роботу різних учасників освітнього процесу з огляду на різноманітні чинники, що на нього впливають.

Покликом часу стає необхідність поновлення роботи Науково-методичного центру інтеграції змісту освіти Національної академії педагогічних наук України, який би об'єднав фахівців з різних соціальностей, здатних організувати впровадження ідей інтеграції в теорію і практику дошкільної, загальної, вищої освіти та освіти

дорослих, що будуть реалізуватися через опрацювання нових моделей змісту освіти і навчальних технологій на засадах інтеграції; формування необхідного для їх реалізації навчально-методичного і кадрового забезпечення.

Висновки і перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Підводячи підсумки, зазначимо:

- поняття «інтеграція змісту освіти» є одним з основних в освітніх системах світу і у вітчизняній освіті;
- із цим поняттям пов'язані поняття «наукова картина світу», «образ світу» який може бути життєствердним, агресивним, деструктивним в залежності від цілісності чи фактологічності змісту освіти;
- цілісність змісту освіти обумовлює життєствердну модель світу суспільства, яка, в свою чергу, обумовлює довговічність суспільства, нації і в кінцевому рахунку, довговічність людства;
- у Державному стандарті освіти (2011 р.), НУШ недостатньо втілені умови формування цілісності знань, інтеграції змісту освітніх галузей, змісту освіти в цілому, реалізації інтеграції змісту освіти в програмах навчальних предметів і підручниках;
- необхідно в структурі НАПН України створити Науково-методичний центр інтеграції змісту освіти, який би відповідав за реалізацію інтеграції змісту освіти у всіх її ланках.

Список використаних джерел

- Гуз, К. Ж. (2004). *Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу*. Полтава: Довкілля-К.
- Ільченко, В. Р. (Ред.). (2019). *Технології інтеграції змісту освіти*, зб. наук. пр. Всеукр. круглого столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі», 17 квітня 2019 р. (Вип. 11). Полтава: ПОІППО.
- Ільченко, В. Р. (Сост.). (2017). *Грамматика любви*. Полтава; Одесса.
- Ільченко, В. Р., Гуз, К. Ж. (2011). Модернизация содержания образования как национальная проблема. *Педагогика*, 4, 8-12.
- Локшина, О. І. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ: Богданова А.М.
- Цофнас, А. Ю. (1999). *Теория систем и теория познания*. Одесса: Астро-Принт.
- Weizsaecker, E., & Wijkman, A. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» («Come On!»). Взято с <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>].

References

- Cofnas, A. Ju. (1999). *Teorija sistem i teorija poznanija [Theory of Systems and Theory of Knowledge]*. Odessa: Astro-Print [in Russian].
- Huz, K. Zh. (2004). *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia v uchniv tsilisnosti znan pro pryrodu [Theoretical and methodological basis of the form in the study of knowledge about nature]*. Poltava: Dovkillia-K [in Ukrainian].
- Ilchenko, V. R. (Ed.). (2019). *Tekhnologii intehratsii zmistu osvity [Technology content integration education]*, zb. nauk. pr. Vseukr. kruhloho stolu "Intehratsiia zmistu osvity v profilnii shkoli", 17 kvitnia 2019 r. (Is. 11). Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
- Il'chenko, V. R. (Sost.). (2017). *Grammatika ljubvi [Grammar of love]*. Poltava; Odessa [in Russian].
- Il'chenko, V. R., Guz, K. Zh. (2011). Modernizacija sodержaniija obrazovanija kak nacional'naja problema [Modernization of the content of education as a national problem]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 4, 8-12 [in Russian].
- Lokshyna, O. I. (2009). *Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.) [The content of school education in the countries of the European Union: theory and practice (second half of XX - beginning of XXI century)]*: monohrafiia. Kyiv: Bohdanova A.M. [in Ukrainian].
- Weizsaecker, E., & Wijkman, A. *Rimskij klub, jubilejnyj doklad. Verdikt: "Staryj Mir obrechen. Novyj Mir neizbezhen!" ("Come On!") [Club of Rome, anniversary report. Verdict: "The Old World is doomed. A new world is inevitable!" ("Come On!")]*. Retrieved from <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html> [in Russian].

ILCHENKO V., GUZ K., OLIYNYK I.

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

INTEGRATING EDUCATIONAL CONTENT IS A CHALLENGE OF THE TIMES

The article analyzes the role of the processes of integration of the content of education in the national education and foreign educational systems in connection with the proclamation of the Roman Club of ideas of education of sustainable development, ideas of the New education of the XXI century. identified ideas in educational systems, including in national education; the role of the laboratory of integration of the content of education of the Institute of Pedagogy in developing the concept of a model of education of sustainable development "Environment" and its educational and methodological support for preschool, elementary, primary and senior school, its influence on the development of intelligence, motivation of learning, health of students, change them levels of social maturity.

The connection of integration processes in education with the formation of the scientific picture of the world, the life-affirming image of the world of students, the life-affirming model of the world of society, and the security of the nation are

shown. The necessity to create in the structure of the National Pedagogical Academy of Sciences an institution that designs, manages the integration processes in the country - a scientific and methodological center for the integration of the content of education.

Keywords: *integration of educational content; basics of integration; State standard of education; educational sector; model of education "Environment"; scientific picture of the world; a life-affirming image of the world; a viable model of the world of society; scientific and methodological center for the integration of educational content*

Стаття надійшла до редакції 11.09.2019 р.

УДК 37.014.542

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194829>

ОЛЕКСІЙ ІЛЬЧЕНКО

ORCID ID 0000-0002-7188-9818

ОКСАНА ГРИНЮК

ORCID ID 0000-0001-7660-2700

АНДРІЙ ЛЯШЕНКО

Інститут педагогіки НАПН України

МАТЕРІАЛЬНА БАЗА НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА – УМОВА ЕКОНОМІЧНОГО ЗРОСТАННЯ КРАЇНИ

У статті розглянуто роль матеріальної складової навчального середовища цілісної освіти XXI ст. та його вплив на формування продуктивності праці учнів загальноосвітньої школи, а також досвід упровадження в школі «Довкілля» продуктивного навчання дітей безпосередньо на уроках серед природи, через систематичне проведення яких реалізується методологія сучасної освіти, філософія екологічного реалізму, основна ідея якої полягає в тому, що істинність знань школярів про дійсність вони пізнають лише в безпосередній взаємодії з довкіллям.

Ключові слова: матеріальна база школи; природовідповідне навчальне середовище; модель освіти «Довкілля»; кабінет інтегрованого курсу; цілісний світогляд учнів; кабінету цілісного світогляду

Постановка проблеми. Проблема системи освіти полягає в тому, що для процвітання країни в учнів необхідно розвивати такі якості, як продуктивність, інноваційність, технологічну культуру, вміння працювати руками, прикладні, політехнічні знання, працездатність, працелюбність, уміння зміцнювати здоров'я. Ці якості молодих поколінь можна назвати людським капіталом.

Вони досягаються не навчанням, а вихованням, яке з перших кроків навчання, з розуміння того, що багатства виробляються руками, що важливою рисою працівника є здатність виконувати будь-яку роботу з найменшою затратою енергії.

Аналіз попередніх досліджень. Педагоги, які впроваджували модель освіти «Довкілля», пам'ятають, що на запитання: «Які три уроки з розкладу ти поставив (поставила) на перше місце? Поясни», майже всі учні початкової школи відповідають: «На перше місце я б поставив уроки довкілля, фізкультуру, працю. Бо на довкіллі я набираюсь розуму, на фізкультурі здоров'я, а на праці роблю корисні речі» (Гуз, 2004).

Досягти цього учням шкіл з моделлю освіти «Довкілля» допомагала матеріальна база школи – кабінет довкілля, екологічна стежка, зелені класи – якої вимагало викладання предмету довкілля. Вітчизняні педагоги в процесі впровадження моделі ОСР «Довкілля» створювали умови для учнів працювати руками, в тому числі опираючись на закон збереження і перетворення енергії (Гуз, 2004; Ільченко, Гуз, Зелюк, & Ляшенко, 2008).

Огляд освітніх систем країн Європейського Союзу показує, що майже у всіх країнах в початковій школі наявні предмети довкілля, ручна праця.

В аспекті досліджуваної проблеми доцільно проаналізувати роботу О. М. Кушніра. Автор вважає недоліком російської освіти її націленість на: теоретичні знання; всебічну розвиненість; вміння мислити; сильну логіку; вміння говорити; треновану пам'ять; здатність керувати, бути лідером; творчі здібності... Для ефективного розвитку країни потрібні інші якості: продуктивність; інноваційність; технологічна культура; вміння робити, висока кваліфікація; прикладні, політехнічні знання; вміння застосовувати знання; працездатність і працьовитість; здоров'я; соціальна відповідальність (совість) ... Все назване тут автор вважає «працюючим людським капіталом».

С. Фішер, нобелівський лауреат, дав таке визначення людського капіталу: «Людський капітал є міра втіленої в людині здатності приносити прибуток. Людський капітал включає вроджені здібності і талант, а також освіту і набуту кваліфікацію». Саме школа має бути «фабрикою людського капіталу». У національному багатстві розвинених країн людський капітал становить від 70 до 80%.

В історії освіти є тільки один прецедент створення школи формування людського капіталу. Це теорія і практика А. С. Макаренка. А. С. Макаренко створив ідеальні умови для: формування і нарощування продуктивності; виховання технологічної культури; отримання високої кваліфікації; виховання працездатності; застосування креативності; виховання здорового способу життя; формування соціального здоров'я, совісті.

Найважливішим кроком у вирішенні завдань розвитку країни є розробка і реалізація державної освітньої стратегії, що базується на розгортанні в школі технології та практики капіталізації людського потенціалу в формі виробничих мінітехнопарків і дитячо-дорослих освітніх виробництв; здійсненні широкої політехнізації змісту освіти, насичення його прикладними завданнями і практиками (Кушнір, 2012, с. 13).

Виклад основного матеріалу дослідження. У вітчизняній освіті задоволення умов щодо створення матеріальної бази навчального середовища, яка впливає на формування продуктивності праці учнів великою мірою розроблено в навчально-методичному забезпеченні освітньої моделі «Довкілля» (Гуз, 2004; Ільченко В., Гуз, Зелюк, & Ляшенко, 2008; Ільченко О., 2004), а також умови формування цілісного світогляду учнів, очікуваного в Новій освіті XXI ст., проголошеній Римським клубом (Weizsaecker, & Wijkman). В 1-6 кл. учні згідно концепції моделі ОСР «Довкілля» працюють у кабінеті довілля.

У школі, де немає паралелей і мала наповнюваність класів, під кабінет інтегрованого курсу відводиться велика класна кімната, яку найдоцільніше з'єднати з підсобним приміщенням.

У кабінеті виділяються куточки – астрономічний разом з метеорологічним – зліва від дошки, біля вікон. У ньому розміщена карта зоряного неба, модель Сонячної системи, телескоп. За вікном – термометр, на вікні гномон (або кілька гномонів); проти вікна – флюгер. На стіні (можна поруч з картою зоряного неба) розташовують «народний прогностик». Справа від дошки розміщуються (найкраще в ніші) дві шафи – для збереження найуживанішого демонстраційного та лабораторного експерименту. При можливості використовуються окремі шафи для 1-4 і 5-6 кл. На стіні розміщені фізична карта півкуль та періодична система елементів Д. І. Менделєєва (Ільченко В., Гуз, Зелюк, & Ляшенко, 2008).

Біля стіни, протилежної до дошки, обладнується «міні-майстерня». Вона складається з тумбочки з набором столярного та слюсарного інструменту і верстака, що відповідає зростові учнів.

У міні-майстерні є також шафа з «матеріалом довілля». Її складають учні під керівництвом учителя (тут є картон, дерево, жерсть, фольга, дріт; шматочки пластмаси, оргскла, металу, шкіри, тканин; глина, пісок, камінці; гілочки дерев, сучки, шишки; дерев'яні дощечки різних розмірів, пластилін, цвяхи та ін.). Під час виконання завдань з моделювання учні беруть з шафи потрібний їм матеріал, інструмент. Така «міні-майстерня» втілює ідею А. С. Макаренка про «вільну майстерню» для малюків, майстерню, яку радив мати при кожній школі М. В. Остроградський.

Біля майстерні — шафа з обладнанням для міні-театру.

Не менш цікавою для дітей початкової школи є подорож у «стародавню минувшину» — вони із захопленням перетворюються в «дружинників» з княжої доби та «козаків» Запорізької Січі. Шафа «стародавня минувшина» виконує роль міні-музею минулого рідного краю, його історії. В ній одяг, взуття українців, посуд, знаряддя праці, моделі житла. Учні їх з інтересом виготовляють і чекають, коли ця наочність буде використана на уроці.

В інтегрованому курсі учні ведуть спостереження, дослідження за своїм здоров'ям, тому в кабінеті доцільно по можливості організувати «медпункт». Це куточок, де є аптечка, медичні ваги, лінійка для вимірювання зросту, силомір, фонендоскоп, прилад для визначення пульсу.

Світлу стіну (з вікнами) займає куточок живої природи: акваріум, кімнатні рослини, розсада городніх рослин, «трава» для тварин та ін. Живий куточок для тварин краще розмістити у коридорі чи рекреації. Особливу радість у дітей викликають птахи. Їх голоси роблять модель довілля живою.

Окрему шафу можна відвести під «речі природодослідника». В ній прилади природодослідника, сумка, різноманітні сачки, посуд для спостереження за життям комах, червів, земноводних, плазунів; блокноти; туристичні килимки, що використовуються на уроках серед природи, одяг.

В кутку живої природи учні спостерігають і доглядають за рослинами і тваринами.

У сучасній школі зміст освіти опирається на засвоєння змісту предметів (зміст освітніх галузей в більшості випадків лише декларується). Враховуючи соціальну шкідливість вузькопредметного розподілу знань і вмінь у свідомості учня, доцільно розглянути можливості формування змісту освіти за принципом подібності структури навчальної діяльності технологічній діяльності суспільства, а за відправну точку у визначенні стандартів брати сукупність технологізованих умінь, які є основою певної технології.

Навчальний заклад має забезпечувати дошкільникам, учням початкової, основної, старшої школи природовідповідність навчального середовища, змісту освіти, методів, форм навчання, форм контролю та корекції знань.

Для цього матеріальна база школи має створювати умови для проведення занять як у спеціально обладнаних приміщеннях: класних кімнатах, кабінетах інтегрованого навчання, кабінетах довілля, природознавства, зелених класах, так і поза шкільним приміщенням (заняття під відкритим небом, на екологічній стежці, майданчиках довілля, дослідних ділянках, у шкільному технопарку, на підприємствах і установах). Змістом освіти в школі є цілісність, в яку об'єднується зміст цілісностей всіх освітніх галузей, як це вимагається вітчизняним Стандартом освіти і стандартами освіти інших країн. Серед методів навчання з усіх предметів має бути втілена система методів, спрямованих на формування цілісності знань, цілісності мислення, цілісності свідомості дитини (методи систематизації, узагальнення, структурування, фундаменталізації знань з метою їх компактного виразу, в тому числі за допомогою комп'ютера (в старшій школі)). Форми організації занять мають включати систему уроків серед природи (уроків у докільді), які є провідними в узгодженні отриманих учнями у шкільному приміщенні знань з реальністю, застосуванні знань у реальному житті, вивченні одних і тих об'єктів з точки зору різних навчальних предметів; уроки серед природи рекомендується проводити у свята українського народу, оскільки з ними пов'язано найбільше народних прикмет, екологічних виховних традицій для дітей.

Контроль і корекція знань має бути спрямована, перш за все, на виявлення ефективності цілісного навчально-виховного процесу: на формування в учнів особистісно значимої системи знань – образу світу, – який включає цілісності всіх освітніх галузей; навчальність учнів, мотивацію навчання, навченість.

Навчальний заклад має забезпечувати особистісно орієнтовану освіту завдяки неперервному формуванню в кожного учня особистісно значущої системи знань про дійсність – образу світу, який контролюється і коректується як вихідний пункт і результат пізнавального процесу в кожний момент навчання учня (Ільченко В., Гуз, Зелюк, & Ляшенко, 2008, с. 63).

У світовій педагогіці відомі такі моделі продуктивного навчання, як «Місто як школа», «Школа – парк», «Школа-сад», проте вони опікуються підлітками, які втратили інтерес до традиційної навчальної діяльності. Початкова школа Дніпропетровської ЗОШ І-ІІІ ст., що розташована поряд з основною в окремому типовому приміщенні, має назву «Довкілля – як – школа». Метою її є створення умов продуктивної освіти з перших років дитини в школі.

Стрижневою ідеєю школи «Довкілля» є уроки серед природи, через систематичне проведення яких реалізується методологія сучасної освіти, філософія екологічного реалізму, основна ідея якої полягає в тому, що істинність наших знань про дійсність ми пізнаємо лише в безпосередній взаємодії з довкіллям.

Чітку систему занять у довіллі (у школі «Довкілля – як – школа») доповнено дидактично-динамічними паузами в довіллі. Йдеться про природне навчальне середовище життя навколо школи, де діти на щоденних дидактично-динамічних паузах після 2-3 уроку ведуть спостереження за своїм здоров'ям і «здоров'ям» довілля, роблять висновки в щоденниках спостережень, досліджень за собою і довіллям. Дидактично-динамічна пауза включає в себе і оздоровчо-рухову діяльність, яка спрямована на забезпечення у школярів потреби в русі, у виробленні життєвих навичок збереження та зміцнення здоров'я.

Природовідповідне навчальне середовище, природовідповідне навчання дозволяє кожній дитині розвиватися згідно з її можливостями та відповідно до її природних базових потреб і природних нахилів. Школа, її початкова ланка «Довкілля – як – школа» роблять дитяче довілля власною школою пізнання дитиною навколишнього простору, формують відчуття залежності і єдності людини і природи. Систематичні уроки серед природи і дидактично-динамічні паузи дають змогу формувати в учнів «довкільний» науковий підхід до пояснення дійсності, заснований на філософії екологічного реалізму. Це фактично риси школи майбутнього, задекларованого в доповіді «Come On!» (Weizsaecker, & Wijkman).

«Довкілля – як – школа» включає багато відкритих природних студій. Ці студії є ефективною і продуктивною моделлю учіння, а також вектором у подальшому виборі профілю навчання. Природні студії під відкритим небом – це об'єднання учнів за інтересами в групи любителів рослин, тварин, птахів, техніки, метеорології тощо, які проводять спостереження і дослідження. Вибір дитини на початковому рівні характеризує її особистість через призму її спроможності до певних професійних сфер діяльності: «людина – людина», «людина – природа», «людина – техніка», «людина – художній образ», «людина – знакова система» (Ільченко В., Гуз, Зелюк, & Ляшенко, 2008, с. 64).

Соціально-педагогічні дослідження показують, що інтереси дітей не реалізуються в школі через те, що обсяг часу за навчальним планом створює протидію інтересам школярів. «Довкілля – як – школа» знімає цю проблему, дає змогу розширити освітнє середовище за межі плану, працювати в динамічних групах, забезпечуючи у такий спосіб потребу в самореалізації дитини.

Пошук відповідей безпосередньо в довіллі перетворює світ природи в дослідницьку лабораторію, формує життєствердний образ світу у дитини. Спостерігаючи, досліджуючи, дитина не лише відкриває для себе закони природи – вона вчиться жити згідно з цими законами.

Учитель в освітній системі «Довкілля – як – школа» виступає як організатор оздоровчої діяльності та спілкування учнів у довіллі, помічник і партнер дитини у її праці, як джерело навчально-пізнавальної та етичної інформації, що збагачує освітній простір дитини, полегшує процес учіння, створює атмосферу взаємної довіри, живого спілкування, тобто сприяє самореалізації особистості (Ільченко В., Гуз, Зелюк, & Ляшенко, 2008, с. 64).

Слова *моє довілля* звучать на всіх уроках у початковій школі, бо не може бути математики, мови, трудового навчання, образотворчого мистецтва без довілля. «Живий» матеріал довілля вдало інтегрується з усіма навчальними предметами, використовується на корекційно-виховних заняттях. Інновацією у моделі освітнього закладу «Довкілля – як – школа» є впровадження інтегрованих контрольних робіт та інтегрованих олімпіад у навчально-виховний процес. Матеріал довілля є фундаментом для створення контрольних робіт і олімпіад для учнів початкової школи. Ідею проведення таких контрольних робіт започатковано в Дніпровській ЗОШ, розроблено положення про інтегровану контрольну роботу, за яку учень отримує оцінки з восьми предметів, відповідно до Державних стандартів початкової школи. Ця практика продовжується в процесі виконання теми дослідження «Інтеграція змісту профільної освіти як засіб формування в учнів наукової картини світу».

Для втілення ідей Нової школи XXI ст. (Weizsaecker, & Wijkman) необхідний кабінет цілісного світогляду, що є новим для вітчизняної школи, як і розв'язання проблеми формування цілісного світогляду, що потребує такого кабінету. Заняття в ньому мають охоплювати всі види роботи, зокрема, пов'язані з інтеграцією змісту освіти, зокрема, змісту предметів природничо-математичного та літературознавчого циклу, що має забезпечуватися наявністю в кабінеті осередків: природничо-математичного, краєзнавчого, літературознавчого, осередку віртуальної реальності. Природничо-математичний осередок – це поєднання кабінету природознавства та математичних дисциплін; у краєзнавчому осередку – міні-музей, енциклопедія шкільного роду, прилади для дослідження в довіллі; у літературознавчому осередку учні зможуть переглянути уривки з фільмів, які допоможуть їхньому ознайомленню з героями літературних творів; осередок віртуальної реальності дасть можливість учням побувати у довіллі минулих епох, різних країн, займатися ремонтом автомобіля, складанням електростанцій на сонячних панелях, виконувати досліди у хімічній лабораторії, мандрувати по органах людини чи тварин тощо.

Необхідність кабінету цілісного світогляду зумовлена й тим, що у ЗОШ I–II ступенів, де учні навчаються до 9 класу включно і де обладнання окремих кабінетів (фізики, хімії, біології, географії, математики) економічно невиправдане, також потрібен кабінет цілісного світогляду (Ільченко О., 2019).

Для створення кабінету цілісного світогляду необхідно наступне:

- визначити площу кабінету та лаборантського приміщення;
- скласти перелік приладів загального призначення, спільного для вивчення природничо-математичних, літературознавчих предметів, перелік натуральних об'єктів, колекцій спільних для вивчення всіх компонент освітніх галузей; перелік приладів, необхідних для осередків віртуальної реальності;
- розробити каталог об'єктів дослідження в доквіллі, спільних для всіх компонент освітніх галузей та визначити прилади для роботи з ними.

На цей час розроблено каталог таблиць міжпредметного змісту, які виготовлено у відділі інтеграції загальної середньої освіти НАПН України, каталог екранно-звукових засобів навчання, спільних для всіх компонент курсу природознавства. Укладено каталог інструментів і приладів для виконання проєктів, створення моделей під час уроків природничо-математичних предметів (Ільченко О., 2019). Розроблено каталог демонстраційних приладів, приладів для лабораторних робіт, лабораторних практикумів, матеріалів, необхідних для їх виконання, моделей, специфічних для вивчення кожної з компонент курсу природознавства (Ільченко О., 2019).

Досвід впровадження кабінету цілісного світогляду показує, що керівництво шкіл, зав. кабінетом найбільш цікавить організація осередку до віртуальної, доповнювальної реальності, технопарку. Поради можна знайти в II розділі «Інноваційні аспекти реалізації цифрової освіти, віртуальної реальності» (Ільченко В. (Ред.), 2019, с. 137-150) (електронний варіант можна переглянути за посиланням: http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/drukuv_produk_POIPPOPDF/2019/zbirnyk_nauk_prats_tech_integ_zm_osv_Vyp11_2019.pdf).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Нами розкрито роль матеріальної складової навчального середовища цілісної освіти XXI ст., його вплив на формування продуктивності праці учнів загальноосвітньої школи та досвід впровадження в школах країни. Відділ інтеграції змісту загальної середньої освіти продовжує досліджувати вплив матеріальної складової навчального середовища на формування компетентності учнів щодо виконання ними будь-якої роботи з найменшою затратою енергії, зміцненням здоров'я та збереженням доквілля.

Список використаних джерел

- Гуз, К. Ж. (2004). *Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу*. Полтава: Довкілля-К.
- Ільченко, В. Р., Гуз, К. Ж., Зелюк, В. В., & Ляшенко, А. Х. (2008). Проєкт моделі школи майбутнього “Людина і доквілля”. *Імідж сучасного педагога*, 7-8, 61-67.
- Ільченко, В. Р. (Ред.). (2019). *Технології інтеграції змісту освіти*, зб. наук. пр. Всеукр. круглого столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі», 17 квіт. 2019 р. Вип. 11. Полтава: АСМІ.
- Ільченко, О. Г. (2004). *Методичні рекомендації до організації кабінету доквілля*. Полтава: Довкілля-К.
- Ільченко, О. Г. (2019). Кабінет цілісного світогляду в старшій школі. В кн. В. Р. Ільченко (Ред.), *Технології інтеграції змісту освіти*: зб. наук. пр. (Вип. 11, с. 132-137). Полтава: ПОІППО.
- Кушнір, А. М. (2012). Главный дефект российского образования, или Зачем нужны производственные технопарки и детско-взрослые образовательные производства в школе? *Народное образование*, 11, 11-18.
- Локшина, О. І. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.)*: монографія. Київ: Богданова А.М.
- Weizsaecker, E., & Wijkman, A. *Римський клуб, ювілейний доповідь. Вердикт: «Старий Мир обречен. Новий Мир неизбежен!» («Come On!»)*. Взято с <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>.

References

- Huz, K. Zh. (2004). *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia v uchniv tsilisnosti znan pro pryrodu [Theoretical and methodological foundations of the formation of students' integrity of knowledge about nature]*. Poltava: Dovkillia-K [in Ukrainian].
- Ilchenko, O. H. (2004). *Metodychni rekomendatsii do orhanizatsii kabinetu dovkillia [Guidelines for the organization of the environment cabinet]*. Poltava: Dovkillia-K [in Ukrainian].
- Ilchenko, O. H. (2019). Kabinet tsilisnogo svitohliadu v starshii shkoli [Office of holistic outlook in high school]. In V. R. Ilchenko (Ed.), *Tekhnologii intehratsii zmistu osvity [Technology content integration education]*: zb. nauk. pr. (Is. 11, pp. 132-137). Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
- Ilchenko, V. R., Huz, K. Zh., Zeliuk, V. V., & Liashenko, A. Kh. (2008). Proekt modeli shkoly maibutnoho “Liudyna i dovkillia” [The model project of the school of the future “Man and the environment”]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of the modern teacher]*, 7-8, 61-67 [in Ukrainian].
- Ilchenko, V. R. (Red.). (2019). *Tekhnologii intehratsii zmistu osvity [Technology content integration education]*, zb. nauk. pr. Vseukr. kruhloho stolu «Intehratsiia zmistu osvity v profilnii shkoli». Is. 11. Poltava: ASMI [in Ukrainian].

- Kushnir, A. M. (2012). Glavnyi defekt rossiiskogo obrazovaniia, ili Zachem nuzhny proizvodstvennye tekhnoparki i detsko-vzroslye obrazovatelnye proizvodstva v shkole? [The main defect of Russian education, or Why do we need industrial technoparks and child-adult educational production at school?]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 11, 11-18 [in Russian].
- Lokshyna, O. I. (2009). *Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.) [The content of school education in the countries of the European Union: theory and practice (second half of XX - beginning of XXI century)]*: monohrafiia. Kyiv: Bohdanova A.M. [in Ukrainian].
- Weizsaecker, E., & Wijkman, A. *Rimskii klub, iubileinyi doklad. Verdikt: «Staryi Mir obrechen. Novyi Mir neizbezhen!» («Come On!»)* [Club of Rome, anniversary report. Verdict: “The Old World is doomed. A new world is inevitable! ” («Come On!»)]. Retrieved from <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html> [in Russian].

ILCHENKO O., GRINYUK O., LYASHENKO A

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

MATERIAL BASE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT - CONDITIONS OF ECONOMIC GROWTH OF THE COUNTRY

The role of material component of educational environment of holistic education of XXI century is considered in the article. and its influence on the formation of labor productivity of pupils of secondary school, as well as the experience of introducing productive teaching of children directly at nature lessons through the systematic carrying out of the methodology of modern education, the philosophy of ecological realism, whose main idea is that the students' knowledge of reality is only known through direct interaction with the environment.

The educational institution should provide the preschool students, pupils of elementary, primary, high school with the nature of the educational environment, the content of education, methods, forms of teaching, forms of control and correction of knowledge. For this purpose the school's material base should create conditions for conducting classes both in specially equipped rooms: classrooms, integrated study rooms, environmental offices, science, green classes, and outside the school premises (outdoor classes, ecological paths, playgrounds, playgrounds). research areas, in the school technopark, at enterprises and institutions). The content of education at school is integrity, which integrates the content of the integrity of all educational sectors, as required by the national Education Standard and education standards of other countries. Among the teaching methods in all subjects should be embodied a system of methods aimed at forming the integrity of knowledge, the integrity of thinking, the integrity of the child's consciousness (methods of systematization, generalization, structuring, fundamentalization of knowledge). Forms of organization of classes should include a system of lessons in nature (environmental lessons), which are leading in reconciling the acquired knowledge in the school room with reality, the application of knowledge in real life, the study of the same objects in terms of different subjects; Nature lessons are recommended during the Ukrainian people's holidays, as they are associated with most of the folk traits and environmental educational traditions for children.

Keywords: school material base; environmentally friendly learning environment; model of education "Environment"; integrated course cabinet; holistic worldview of students; cabinet holistic outlook

Стаття надійшла до редакції 15.10.2019 р.

УДК 37.091.39:004.77

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194830>

АЛІНА ІЩЕНКО

ORCID ID 0000-0003-4577-0407

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ЗАРУБІЖНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті узагальнено зарубіжний і вітчизняний досвід упровадження хмарних технологій в освітній процес вищих навчальних закладів. Наведено приклади використання хмаро орієнтованого навчального середовища у таких країнах як: Австралія, Іспанія, Китай, Німеччина, Північна Ірландія, Сінгапур, США, Японія, Чехія та інші. Зроблено огляд програмних продуктів, створених провідними ІТ компаніями для впровадження хмарних технологій у систему вищої освіти, таких як Microsoft for Education, Google Apps for Education, Amazon AWS Educate та KhanAcademy. Представлені основні ідеї провідних вітчизняних і зарубіжних вчених, які займаються питанням використання хмарних технологій в освіті. Представлено законодавчу базу щодо доцільності і необхідності впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій на основі хмарних технологій в Україні.

Ключові слова: хмарні технології; освітній процес; зарубіжний та вітчизняний досвід використання хмарних технологій; навчання в режимі онлайн; хмаро орієнтоване навчальне середовище

Постановка проблеми. Сучасний етап інформатизації освітньої системи характеризується швидким запровадженням нових інформаційно-комунікаційних технологій у всі її ланки. Серед таких інновацій значна увага приділяється хмарним технологіям, як таким, що забезпечують інноваційні процеси, кардинально змінюють навчальне середовище і надають освіті більшої доступності та мобільності, забезпечують спільний і безперервний доступ студентів до інформаційних навчальних ресурсів.

Проблема вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду використання хмарних технологій у навчальному процесі, що є актуальним та перспективним напрямом розвитку освіти, не була достатньо розкрита у дослідженнях.

Метою статті є аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду використання хмарних технологій у процесі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні питання використання хмарних технологій в освіті вивчали вітчизняні і зарубіжні вчені Аблялімова Е., Антопулос Н., Биков В., Гіллам Л., Меджитова Л., Склатер Н. та інші. Триус Ю. і Качала Т. описують досвід застосування хмарних технологій у системі управління вищими навчальними закладами. Сороко Н. та Шиненко М. розкривають функціональні можливості хмарних технологій при організації дистанційного навчання як навчання у хмарі (сервіс Google Groups), моніторингу якості освіти (сервіс Google Doc) та проєктують модель розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів на базі хмарних обчислень і визначають основні вимоги та елементи цієї моделі. Архіпова Т. разом з Зайцевою Т. обґрунтовують методичні підходи до формування у студентів розуміння технології «хмарних обчислень» та пропонують напрями використання хмарних технологій викладачами. Сейдаметова З. і Сейтвелієва С. представляють характеристику онлайн сервісів на основі cloud computing, що надає Google для навчальних закладів. Доцільність упровадження хмарних технологій у педагогічний процес вищих навчальних закладів України обґрунтовано Олексюком В., Прохоровою О. та ін.; США і Канади – Войтенком В., Кацем Р., Хмелевським Ю., Хігніте К., Яноскі Р. та ін.; США та країн Європи – Джонсоном Л., Левайном А., Смігом Р. та ін.; країн Азії – Кумаром Б., Лакшмінараянаном Р., Раджу М. та ін. (Биков, 2015).

Виклад основного матеріалу.

Вищими навчальними закладами зарубіжних країн використовуються такі програмні продукти, як:

1. Microsoft for Education. Microsoft – одна з компаній, чії послуги сприяють реформуванню освіти вже протягом двадцяти років. Хмара Microsoft наразі надається вищим навчальним закладам у форматах: Office 365 for Education, Business Productivity Online Suite (BPOS), Exchange Hosted Services та Microsoft Office 365 Education.

При використанні Office 365 надається надійний захист з автоматичним резервним копіюванням даних, суворою політикою конфіденційності та оперативним захистом від зловмисних програм. Також Microsoft Forms дає змогу створювати тести, опитування, анкети, а також легко переглядати їх результати (Свириденко, 2012).

У 2013 році в місті Кельні на виставці «Didacta» презентували досвід використання Office365 і OneDrive у старшій школі Johanneum zu Lübeck, що на півночі Німеччини. 1000 учнів і 71 вчитель стали активними користувачами Office365. Вони працюють з хмарними сервісами за різними програмами, здійснюють спільну роботу в OneDrive, працюють з документами, незалежно від місця перебування як учнів, так і вчителів (Литвинова, 2014).

У Чехії на основі Office365 розроблено веб-портал для навчання. Учителі з мережі «Партнерство у навчанні» розробляють спільні програми взаємодії з інноваційними школами світу. Ці школи також проводять навчання для

вчителів, учнів і IT-адміністраторів. Розроблений на основі хмарного сервісу Office365 портал пропонує онлайн і офф-лайн курси, вебінари для всіх навчальних закладів на території Чеської республіки (Вакалок, 2014).

Понад 100 мільйонів студентів і викладачів у всьому світі використовують ці засоби хмарної комунікації і співпраці.

2. Google Apps for Education. Корпорація Google розробляє і надає безліч додатків і сервісів, доступ до яких можливий у вікні будь-якого браузера (Mozilla Firefox, Google Chrome, Opera, Internet Explorer та ін.) при наявності підключення до Інтернету.

Найбільш популярними в освітньому процесі є такі сервіси Google як: Google Calendar – онлайн календар, Google Docs – онлайн офіс, Gmail – безкоштовна електронна пошта, Google Knol – вікі-енциклопедія, Google Maps – набір карт, Google Sites – безкоштовний хостинг, який використовує вікі-технологію, Google Translate – перекладач, YouTube – відеохостинг. Сучасні комп'ютерні технології дозволяють студентам і викладачам використовувати для спілкування і роботи кілька пристроїв: ноутбуки, комп'ютери, смартфони, мобільні телефони і т.д. Сервіси Google Apps підтримуються різними пристроями, тому є загальнодоступною і універсальною IT-технологією для роботи в освітньому середовищі (Архіпова, 2013).

Додатки Google Apps зараз використовують понад 70 із 100 провідних університетів США. Компанія Google розробила й почала впроваджувати комплекс заходів з метою покращення рівня освіти. Так, один із найважливіших проєктів Google, спрямований на оновлення освітнього процесу, є Chromebooks for Education. Це комп'ютер (ноутбук) принципово нового типу, створений для навчання в режимі онлайн. На ньому встановлена операційна система Chrome OS, котра базується на базі браузера Google Chrome. Chrome OS забезпечує швидкість, простоту у використанні й високий рівень безпеки. У 2013 р. до цього проєкту приєдналося Міністерство освіти Малайзії. За його наказом було встановлено Samsung Chromebooks у 10000 навчальних закладах, котрим було надано доступ до 4G високошвидкісного Інтернету. Ще однією важливою ініціативою Google було створення планшетів із програмою Google Play for Education, котра дозволяє освітянам легко впроваджувати новітні технологічні досягнення в педагогічний процес і зробити корисні Google додатки доступними для студентів (Sclater, 2010).

3. Amazon AWS Educate. AWS Educate – це міжнародна програма Amazon, що надає студентам усі необхідні ресурси для отримання навичок роботи з хмарними технологіями. Програма AWS Educate передбачає навчання на реальних, практичних прикладах і пропонує студентам матеріали для самостійного вивчення хмарних технологій, що стимулюють впровадження інновацій в таких областях, як штучний інтелект, розпізнавання голосу і осіб, ігри, медицина та інші. Дана програма містить комплекс ефективних й економічних послуг для вищих навчальних закладів із метою розвитку в студентів інформаційно-технічних умінь. Як зазначають розробники, програма спрямована на підготовку наступного покоління професіоналів у сфері хмарних обчислень й опанування ними інструментів і продуктів цього перспективного напрямку. Користувачі AWS Educate мають у своєму розпорядженні ресурси для виконання обчислень і зберігання інформації. Використання цих ресурсів сприяє створенню гнучкої інфраструктури вищого навчального закладу. Програму впроваджено в навчальних закладах США, Китаю, Німеччини, Японії та Сінгапуру.

Корпорація IBM теж пропонує хмарні сервіси для використання в навчальному процесі, завдяки чому студенти та викладачі мають змогу отримувати доступ до сучасних сервісів. Варто зазначити, що при використанні хмарних сервісів, які пропонує корпорація IBM, вищі навчальні заклади мають змогу контролювати навчальні досягнення студентів. Як приклад впровадження хмарних технологій корпорації IBM в навчальний процес, варто навести проєкт, який полягав у підтримці освіти та культури населення Іспанії в рамках фонду Fundacoín german Sanchez Ruiz, який було розпочато у 2010 році. Завдяки впровадженню даного проєкту студенти отримали можливість доступу до навчальних матеріалів, спілкування з однолітками інших навчальних закладів країни, а викладачі змогли надати більшу увагу змісту навчальних програм та матеріалів (Silky, 2012).

У Австралії школи створюють навчальне середовище за допомогою хмарних сервісів Google Apps, а також використовуючи соціальні мережі, такі як: Facebook, Twitter. Завдяки такому середовищу у австралійських навчальних закладах присутнє онлайн спілкування та навчання, студенти можуть отримати домашнє завдання, а також навчальний матеріал для повторення.

Крім цього в Північній Ірландії з 2012 року започаткована програма «Освітня мережа Північної Ірландії» (Education Network Northern Ireland) за державним фінансуванням. У рамках програми у вищі навчальні заклади країни запроваджено сучасне обладнання для підтримки безперервного доступу до мережі Інтернет, різноманіття електронних освітніх ресурсів, а також середовище «Освітня хмара» (Education Cloud environment) (Johnson, 2009).

Заклади освіти Азії, Латинської Америки та Африки використовують ресурси KhanAcademy – це [некомерційна](#) освітня організація, створена у 2006 році педагогом Салманом Ханом для забезпечення «високоякісної освіти для будь-кого і будь-де». Організація створює лекції у формі [YouTube](#) відео. Крім мікролекцій, веб-сторінка організації має практичні заняття та методичні матеріали для вчителів.

В Україні в останні роки широко впроваджуються хмарні технології в системі вищої освіти. У 2003 році стартувала програма «Партнерство в навчанні» як результат меморандуму, підписаного Міністерством освіти і науки України і корпорацією Microsoft.

Доцільність і необхідність упровадження засобів ІКТ на основі хмарних технологій в Україні задекларовано на державному рівні і відображено у національному проєкті «Відкритий світ» (2010–2014 рр.), у Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2013–2020 рр., що передбачає формування сучасної інформаційної інфраструктури на основі хмарних технологій. Крім цього у 2012 році Криворізьким національним університетом та Інститутом інформаційних технологій та засобів навчання НАІН України започатковано спільну науково-дослідну лабораторію «Хмарні технології в освіті», у 2014 році – проєкт «Хмарні сервіси в освіті» (2014–2017 н.р.) (Наказ Міністерства освіти та науки України № 629 від 21.05.2014 р.), у межах якого проводиться поетапна

експериментальна робота щодо створення та впровадження хмаро орієнтованих навчальних середовищ у загальноосвітніх навчальних закладах (Гриб'юк, 2018).

Так, Сумський державний університет отримав безкоштовний доступ до Microsoft Office 365 Pro, і тепер тисячі студентів об'єднані в єдиній хмарній мережі університету.

Вивчаючи досвід упровадження хмарних технологій, зокрема сервісів Google Apps, під час самостійної роботи магістрів Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова і Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди О. Прохорова, зазначає, що доцільність використання хмарних технологій обумовлена вирішенням таких питань: розробка комплексів навчальних дисциплін, дистанційне опанування студентами зазначених вище дисциплін, забезпечення безпосередньої участі студентів у науково-дослідницькій роботі, організація оперативного контролю навчального процесу.

В. Олексюк розглядає інформаційно-освітній простір, створений засобами хмарних технологій на фізико-математичному факультеті Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Програмними складовими даного інформаційно-освітнього простору є: веб-сайт, сервер електронних курсів, соціальна мережа, Фізмат-вікіпедія, відеохостинг, форум та веб-пошта (Олексюк, 2013, с. 64-65).

На факультеті технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету використовується сервіс Google Classroom під час вивчення дисципліни «Основи інформаційних технологій» студентами I курсу навчання. Сервіс Google Classroom використовується як для лекційних (наприклад, відеолекції, семінари для студентів із завданням прокоментувати або відповісти на питання за змістом), так і для практичних занять (тести, презентації, міні-форуми по заданій темі, що реалізуються за допомогою опції коментування).

Висновки. Проаналізувавши стан впровадження хмарних технологій в освітній процес, можна зробити однозначний висновок про те що переважна більшість вищих навчальних закладів лише починає впроваджувати ці технології та включати відповідні дисципліни для їх вивчення.

Список використаних джерел

- Архіпова, Т. Л., & Зайцева, Т. В. (2013). Використання «хмарних обчислень» у вищій школі. *Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр.* (№ 17. С. 99-108). Херсон: Херсонськ. держ. ун-т.
- Биков, В. Ю. (2015). Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерноорієнтовані системи навчання*, 9 (16), 9-16.
- Вакалюк, Т. А. (2014). Підходи до створення різних видів навчального середовища у закладах зарубіжжя. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (16), 33, 38-41.
- Гриб'юк, О. О. (2018). Перспективи впровадження хмарних технологій в освіті. *Теорія та методика електронного навчання: зб. наук. пр.* (Вип. IV, С. 45-58). Кривий Ріг. Взято з <http://lib.iitta.gov.ua/1111/>.
- Литвинова, С. (2014). Проектування хмаро орієнтованих навчальних середовищ загальноосвітніх навчальних закладів. Зарубіжний досвід. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, 1, 21-25.
- Олексюк, В. П. (2013). Досвід інтеграції хмарних сервісів Google Apps у інформаційно-освітній простір вищого навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання: електрон. наук. фах. вид.*, 35, 3, 64-73.
- Свириденко, О. С. (2012). «Хмарні» технології та навчання у школі. *Заступник директора школи*, 5, 12-16.
- Johnson, L., Levine, A., & Smith, R. (2009). *The 2009 Horizon Report*. Austin: The New Media Consortium.
- Sclater, N. (2010). eLearning in the Cloud. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments* (Vol. 1, N. 1. pp. 10-19). Hershey: IGI Global.
- Silky, B., Sawtantar, S., & Amit, K. (2012). Use of Cloud Computing in Academic Institutions. *IJCST*, 3, 1, 427-429.

References

- Arkipova, T. L., & Zaitseva, T. V. (2013). Vykorystannia "khmarnykh obchyslen" u vyshchii shkoli [Use of "cloud computing" in high school]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti [Information technologies in education]: zb. nauk. pr.* (No 17, pp. 99-108). Kherson: Khersonsk. derzh. un-t [in Ukrainian].
- Bykov, V. Iu. (2015). Vidkryte navchalne seredovyshche ta suchasni merezhni instrumenty system vidkrytoi osvity [Open learning environment and modern open-source networking tools]. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Seriiia 2. Kompiuternoorientovani systemy navchannia [Scientific chasopys of the Drahomanov NPU. Computer-based learning systems: a collection of research papers]*, 9 (16), 9-16 [in Ukrainian].
- Hrybiuk, O. O. (2018). Perspektyvy vprovadzhenia khmarnykh tekhnolohii v osviti [Prospects for the introduction of cloud technologies in education]. *Teoriia ta metodyka elektronnoho navchannia [E-learning theory and methodology]*, IV, 45-59 [in Ukrainian].
- Johnson, L., Levine, A., & Smith, R. (2009). *The 2009 Horizon Report*. Austin: The New Media Consortium [in English].
- Lytvynova, S. (2014). Proektuvannia khmaro oriientovanykh navchalnykh seredovyshch zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Zarubizhnyi dosvid [Design of cloud-oriented learning environments of general education institutions. Foreign

experience]. *Informatyka ta informatiini tehnologii v navchalnykh zakladakh [Informatics and information technologies in educational institutions]*. №1. 21–25 [in Ukrainian].

Oleksiuk, V.P. (2013). Dosvid intehratsii khmarnykh servisiv Google Apps u informatiino-osvitnii prostir vyshchoho navchalnoho zakladu [Experience integrating Google Apps cloud services into your higher education information space]. *Informatiini tehnologii i zasoby navchannia: elektron. nauk. fakh. vyd [Information Technologies and Teaching Aids: An Electronic Scientific Professional Edition]*, 35, 3, 64-73 [in Ukrainian].

Sclater, N. (2010). eLearning in the Cloud. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments* (Vol. 1, No 1, pp. 10-19). Hershey : IGI Global [in English].

Silky, B., Sawntar, S., & Amit, K. (2012). Use of Cloud Computing in Academic Institutions. *IJCS*, 3, 1, 427-429 [in English].

Svyrydenko, O. S. (2012). «Khmarni» tehnologii ta navchannia u shkoli. Zastupnyk dyrektora shkoly [Cloud technologies and schooling]. *Shchomisiachnyi zhurnal hotovykh rishen [monthly magazine of ready-made solutions]*, 5, 12-16 [in Ukrainian].

Vakaliuk, T. A. (2014). Pidkhody do stvorennia riznykh vydiv navchalnoho seredovyscha u zakladakh zarubizhzhia [Approaches to creating different types of learning environment in foreign institutions]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (16), 33, 38-41[in Ukrainian].

ISHCHENKO A.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE OF USING CLOUD TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION PROCESS

The article summarizes the foreign and domestic experience of the introduction of cloud technologies in the educational process of higher education institutions. Examples of using a cloud-based learning environment in countries such as Australia, Spain, China, Germany, Northern Ireland, Singapore, the United States, Japan, Czech Republic and others are provided.

The peculiarities of their application by students and professors of higher educational institutions are revealed, the software products created by leading IT companies for the introduction of cloud technologies into the higher education system are reviewed, such as Microsoft for Education, Google Apps for Education, Amazon AWS Educate and KhanAcademy. It is stated that the Academy has expanded its capabilities and offered courses in astronomy, biology, economics, history, art history, cosmology, medicine, music, healthcare, programming and informatics, physics, chemistry. It has been determined that, due to this environment, online communication and learning are present in educational institutions, students can get homework and study material for repetition. It is noted that cloud technologies allow solving at a new level a new task to activate the independent work of students with the possibility to choose the individual direction and the pace of study of the educational material, presenting information in interactive and audio-visual form, organizing classes with students in virtual laboratories, providing communication with students, remote in time and territorially in the process of organizing research activities (on-line research defense, remote conferences).

The main ideas of leading domestic and foreign scientists dealing with the use of cloud technologies in education are presented. Examples of specific types, methods and forms of educational and research activities using cloud services are given.

The legislative framework on the feasibility and necessity of implementation of information and communication technologies based on cloud technologies in Ukraine is presented. Partnership in Learning Program as a result of a memorandum signed by the Ministry of Education and Science of Ukraine and Microsoft is considered. The contradictions and conditions of their overcoming in the organization of preparation of the future teachers for the use of cloud technologies in the process of education and upbringing of students are determined.

Keywords: *cloud technologies; educational process; foreign and domestic experience of using cloud technologies; online training; cloud oriented learning environment*

Стаття надійшла до редакції 11.11.2019 р.

УДК [378.4.011.017(477.83-25)»19»Ф.Науменко:37.091.4.02Макаренко]:303.4(477+100)-057.4
DOI <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194832>

ХРИСТИНА КАЛАГУРКА

ORCID ID 0000-0003-3179-4694

ІРИНА МИЩИШИН

ORCID ID 0000-0003-2740-8092

Львівський національний університет імені Івана Франка

МАКАРЕНКОЗНАВЧА СПАДЩИНА Ф. НАУМЕНКА В РЕЦЕПЦІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ УКРАЇНСЬКИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ

У статті здійснено аналіз вивчення макаренкознавчої спадщини Ф. Науменка українськими та зарубіжними вченими. Зокрема, розкрито оцінку вченими внеску Ф. Науменка у популяризації ідей А. Макаренка та практичну їх апробацію, організацію ним конференцій, консультаційних робіт, налагодження вітчизняного та міжнародного співробітництва з провідними макаренкознавцями, а також ініціативність дослідника в підготовці серії видань „А. С. Макаренко”. Представлено діяльність Ф. Науменка як макаренкознавця у працях Н. Ничкало, С. Карпенчук, М. Окси, Г. Хіллїга, які акцентували увагу на дослідженнях вченого у царині дидактичної складової творчості А. Макаренка, ефективному практичному використанні досвіду новатора у навчально-виховній діяльності з учнівською та студентською молоддю, культурно-просвітницькій діяльності тощо.

Ключові слова: макаренкознавча спадщина Ф. Науменка; збірник „А. С. Макаренко”; Львівський університет; дидактична складова творчості А. Макаренка; С. Карпенчук; М. Окси; Г. Хіллїг

Постановка проблеми. У ХХ ст. макаренкознавство стало одним із найпоширеніших напрямів історико-педагогічних досліджень серед вітчизняних та зарубіжних учених. Новаторський підхід А. С. Макаренка до розв'язання проблем виховання молоді протягом десятиліть залишається предметом наукового інтересу. До когорти відомих дослідників життєвого і творчого шляху видатного педагога-новатора по праву слід віднести Федора Івановича Науменка, вченого-педагога Львівського університету.

Інтерес до постаті Ф. Науменка як макаренкознавця з'явився ще за життя вченого і складає наукове зацікавлення й сьогодні. Його науковий доробок, присвячений життю і діяльності А. Макаренка, розглянуто у роботах С. Карпенчук, Н. Ничкало, М. Окси, В. Проценко, Є. Сявков, Г. Хіллїга та ін. Водночас цілісного узагальнення макаренкознавчої спадщини Ф. Науменка в рецепції дослідників немає.

Метою статті є проаналізувати та узагальнити повноту вивчення макаренкознавчої спадщини Ф. Науменка у працях українських і зарубіжних авторів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження життєвого і творчого шляху видатного українського педагога зі світовим іменем А. Макаренка стало для Ф. Науменка справою його багатолітнього наукового уподобання. Науковий доробок вченого-педагога з цієї тематики нараховує десятки публікацій („Трудове політехнічне навчання в педагогічному досвіді А. С. Макаренка”, „А. С. Макаренко про роль педагога у вихованні”, „А. С. Макаренко – учитель”, „Велика увага до педагогічної спадщини А. С. Макаренка” та ін.), а також складає значну частину рукописних матеріалів, які з тих чи інших причин не побачили світ.

З іменем Ф. Науменка пов'язано створення у Львівському державному університеті ордена Леніна ім. І. Франка потужного макаренкознавчого осередку, а також видання 11 збірників „А. С. Макаренко”, які згодом стали відомим далеко за межами України. Макаренкознавча спадщина вченого була багатогранною, бо поєднувала теоретичне вивчення й практичне апробування ідей А. Макаренка, що було оцінене належним чином в наукових колах провідних макаренкознавців.

Цінними для узагальнення повноти вивчення наукової спадщини Ф. Науменка є праці українських і зарубіжних авторів, у яких проаналізовано діяльність вченого як макаренкознавця. Цей пласт історіографічних джерел є достатньо представницьким, оскільки має широкий діапазон – від розлогих коментарів, окремих заміток до виключно згадок про нього у контексті наукової проблематики.

Прижиттєву оцінку Ф. Науменку, як досліднику творчості А. Макаренка, подав В. Проценко у статті „Видано з любов'ю” (1964 р.). У цій роботі автор відзначив ініціативність Ф. Науменка у підготовці серії видань „А. С. Макаренко”, що розкривали „нові і нові грані багатогранної спадщини Макаренка” (Проценко, 1964, с. 111), підкреслив здобуток львівських дослідників, які об'єдналися навколо справи популяризації ідей педагога-новатора. „[...] найперше всього бачиш, – писав В. Проценко, – що серед авторів статей [...] Г. Паперна, Ф. Науменко, Г. Алексєєвич, М. Година, Ю. Львова [...] Це свідчить про те, що для всіх них тема, пов'язана з життям і творчістю А. С. Макаренка, не є випадковою, скороминучою” (Проценко, 1964, с. 111). Крім того, у статті коротко проаналізовано статті Ф. Науменка: „За творче використання педагогічного досвіду А. С. Макаренка в роботі шкіл – інтернатів” (співавтор Г. Паперна), „Про суспільний авторитет школи робочої молоді” (співавтор І. Мирний),

акцентовано на актуальності запропонованих науковцем тем.

Згадки про окремі макаренкознавчі дослідження та здобутки Ф. Науменка ще прижиттєво були відзначені також В. Хрустальновою („Нова література про А.С. Макаренка” (огляд літератури) , „Література про А.С. Макаренка (1959–1962)” і дослідженні І. Зязюна та І. Кривоноса „Ідеї А.С. Макаренка живуть...”. До цієї групи віднесемо й оглядові публікації, що були приурочені до ювілейних дат педагога. Зокрема, йдеться про замітку в рубриці „Наші ювіляри” в газеті „За радянську науку” з нагоди святкування 60-ліття вченого, а також статтю Г. Львович „Медаль А.С. Макаренка – Федору Івановичу Науменку”, що з’явилася напередодні 70-річного ювілею, де узагальнено здобутки вченого у макаренкознавстві.

Цілісно змальовано діяльність Ф. Науменка як макаренкознавця у статті Н. Ничкало „Львівська скарбниця макаренківської історіографії” (Ничкало, 1998, с. 216-223). У ній детально висвітлено ініціативу вченого щодо створення у Львівському університеті потужного макаренкознавчого осередку, охарактеризовано Ф. Науменка як дослідника, який усебічно й виважено проаналізував спадщину радянського новатора, суттєво збагатив історико-біографічну макаренкознавчу складову, ввівши у науковий обіг цінні архівні матеріали, епістолярій Макаренка тощо. Предметом особливої наукової довершеності вважає відомий учений видання Ф. Науменком збірника наукових праць „А. С. Макаренко”, наголошуючи на його глибокому змістовному наповненні.

Серед сучасних досліджень, в якому, на наш погляд, найбільш ґрунтовно та системно висвітлено макаренкознавчу діяльність Ф. Науменка є монографія С. Карпенчук та М. Окси під назвою „Макаренкознавство в Україні: аспекти історії, теорії, практики” (2008 р.), що була підготовлена до 120-річчя від дня народження А. Макаренка. Автори в контексті аналізу динамічного розвитку у ХХ ст. такої потужної галузі сучасної педагогіки, як макаренкознавство, розкривають внесок львівського вченого у вивчення спадщини педагога-новатора, зокрема акцентують увагу на ефективному практичному використанні досвіду новатора у навчально-виховній діяльності з учнівською та студентською молоддю, культурно-просвітницькій діяльності тощо.

Особливий наголос у монографії зроблено на внесок Ф. Науменка у підготовку науково-методичних збірників „А. С. Макаренко”, організацію ним республіканських макаренкознавчих конференцій, проведення різнопланової консультативної роботи у ділянці створення шкільних музеїв і експозицій. У роботі С. Карпенчук і М. Окси проаналізовано аспекти співпраці між Марбурзьким (ФРН) та Львівським університетами щодо розвитку макаренкознавства. „Це співробітництво, – стверджували автори, – поряд із ознайомленням з неопублікованими рукописами і обміном першоджерельними документами – полягало у взаємній підтримці, солідарній критиці, у пошукові документів і фактів у бібліотеках і архівах, в опитуванні свідків. Завдяки цьому співробітництву були не лише відкриті, а й глибше висвітлені або уточнені невідомі факти з життя Макаренка і його педагогічної практики” (Карпенчук, & Окса, 2008, с. 295). У названій праці, крім того, було поміщено лист Ф. Науменка до Л. Гордіна (Карпенчук, & Окса, 2008, с. 392-394), що доповнював картину наукових взаємовідносин Ф. Науменка з іншими макаренкознавцями. Не обминули увагою дослідники й оригінальні думки Ф. Науменка про А. Макаренка не тільки як творця виховної системи, але і як дидакта. У контексті цієї проблематики варто відзначити дисертаційне дослідження одного із співавторів цієї монографії – М. Окси на тему „Проблеми дидактики в педагогічній спадщині А.С. Макаренка” (1991 р.) (Окса, 1991, с. 1-184), який багато років співпрацював із Федором Івановичем і вперше у своєму дослідженні порушив цей аспект його наукового доробку. Стаття Ф. Науменка „А. С. Макаренко як дидакт”, яка була надрукована у педагогічному журналі „Радянська школа” (1967 р.), особливо привернула увагу дослідника. Новизна публікації полягає в тому, що автор зробив аргументований висновок про створення А. Макаренком „загальної творчої педагогічної концепції, в якій дано теоретичні основи цілісного формування особистості” (Науменко, 1967, с. 26). Процес навчання і виховання є нероздільним у створенні „нової людини”, тому новатор, стверджував дослідник, не міг досягнути такого результату лише виховним процесом. Учений переконаний у тому, що творчо використовуючи концепцію А. Макаренка, можна успішно розв’язувати складні питання навчання і виховання. Вперше актуальність цього дослідження було відзначено власне М. Оксою у вступі до його кандидатської дисертації (Окса, 1991 с. 1-8).

Позитивні відгуки на цю працю Ф. Науменка знаходимо й у вище згаданій монографії М. Окси та С. Карпенчук. „Автор статті, – писали провідні макаренкознавці, – вносить свій коректив у суперечки щодо цього питання, вважаючи, що А. С. Макаренко цілком справедливо сприймає навчання й виховання єдиним дидактично організованим процесом злиття особистого досвіду з суспільним процесом” (Карпенчук, & Окса, 2008, с. 255).

Дидактична складова творчості А. Макаренка у науковій рецепції Ф. Науменка була предметом наукової уваги й інших учених. Схожу оцінку цитованої праці знаходимо й у статті І. Рибачук „Дидактичні ідеї в педагогічній спадщині А.С. Макаренка”. Автор віддає належне Ф. Науменку в обґрунтуванні макаренківського підходу розуміння єдності навчання і виховання. ”Ф. І. Науменко довів, – стверджує автор, – що педагог повинен не тільки навчати, а вчити здобувати знання, виховувати прагнення до самовиховання і самоосвіти. Він спонукає вчителів звертатися до дидактичних ідей А. С. Макаренка з метою вдосконалення своєї педагогічної майстерності” (Рибачук, 2014, с. 153).

Доповнюють аналіз макаренкознавчих досліджень вченого розвідки Д. Герцюка та С. Цюри, що стосуються здійснення Ф. Науменком підготовки збірника „А. С. Макаренко”, вміщених у „Енциклопедії Львівського університету”, виданої у двох томах до 350-річчя найстарішого українського університету.

Ім’я Ф. Науменка як дослідника життєвого шляху і творчої спадщини А. М. Макаренка згадується також у наукових працях таких українських дослідників, як С. Бакай, І. Белецька, О. Вознюк, М. Гетманець, В. Данькевич, Н. Дічек, А. Кух, О. Рега, І. Стражнікова, Т. Фокіна та ін.

Окремо слід виокремити оцінку внеску Ф. Науменка у скарбницю макаренкознавства зарубіжними вченими. Передусім, звернемося до праць німецького вченого, відомого популяризатора імені А. Макаренка у європейському вимірі – Г. Хілліга. Багаторічний науковий діалог львівського і марбурзького науковців знайшов відображення у низці його праць, де аналізується доробок Ф. Науменка крізь вивчення життєвого шляху педагога-новатора: „В Україну, до Антона Макаренка... 40 років досліджень на батьківщині кумира” (Хиллиг, 2014), „Друге народження

А. С. Макаренка. Досвід реконструкції процесу канонізації його як педагога (1939–1941 рр.)” (Хиллиг, 2014), „На вершині „Олімпу””. Підбірка документів про конфлікт Макаренка із представниками українського „соцвиху” (лютий–березень 1928 р.)» та ін., наповнення співпраці із лабораторією „Макаренко-реферат” – „20 років лабораторії із вивчення спадщини А.С. Макаренка” (Хиллиг, 1988), „Лабораторія „Макаренко-реферат” при Марбурзькому університеті”, уточнюються обставини нагородження почесним доктором Марбурзького університету – „Присвоєння почесного звання Несторові радянського макаренкознавства: Федір Науменко” (Хиллиг, 1985).

До проблеми макаренкознавчих пошуків Ф. Науменка звертався й провідний російський макаренкознавець А. Фролов. У відомій праці – „А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ)” (Фролов, 2006,) він відзначив ініціативу львівського вченого у створенні серії науково-методичних збірників „А. С. Макаренко”, які були цінними за своїм змістом для розвитку макаренкознавства в СРСР. Прізвище львівського вченого також було згадано автором при аналізі перших дисертаційних досліджень, що були захищені в радянські часи. А. Фролов узагальнив здобутки педагога у 1980-х рр., до прикладу, його участь у наукових макаренкознавчих конференціях, актуальність останніх робіт Ф. Науменка з означеної проблеми, зокрема статті „Хто і чому ліквідував комуну ім. Ф. Є. Дзержинського” та доповіді „До питання про авторство брошури „Безпритульність і боротьба з нею”.

Висновки. Вивчення та узагальнення досліджень українських та зарубіжних науковців, приурочених макаренкознавчій спадщині Ф. Науменка, дозволяють нам стверджувати, що напрацювання вченого завжди були актуальними, сповненими новизни, неординарними підходами у трактуванні теоретичних засад педагогіки А. Макаренка.

Список використаних джерел

- Карпенчук, С. Г., & Окса М. М. (2008). *Макаренкознавство в Україні: аспекти історії, теорії, практики*. Рівне: РДГУ.
- Окса, Н. Н. (1991). *Проблемы дидактики в педагогическом наследии А. С. Макаренко*. (Дис. ... канд. пед. наук). Мелитополь.
- Проценко, В. (1964). Издано с любовью. *Народное образование*, 8, 111-115.
- Науменко, Ф. І. (1967). Макаренко як дидакт. *Радянська школа*, 3, 26-29.
- Ничкало, Н. Г. (1998). Львівська скарбниця макаренківської історіографії. *Педагогіка і психологія*, 1, 216-223.
- Рибачук, І. Г. (2014). Дидактичні ідеї в педагогічній спадщині А. С. Макаренка. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 8, 153-156.
- Фролов, А. А. (2006). *А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ)*. Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы.
- Хиллиг, Г. (1988). 20 лет лаборатории по изучению наследия А. С. Макаренко. *Советская педагогика*, 10, 117-123.
- Хиллиг, Г. (2014). *В поисках истинного Макаренко. Русскоязычные публикации (1976-2014)*. Полтава: Шевченко Р.В.
- Hillig, G. (1985). Ehrenpromotion des Nestors der sowjetischen Makarenko – Forschung: Fedir Naumenko. *Almamater Philippina, Sommersemester*, 24-26.

References

- Frolov, A. A. (2006). *A. S. Makarenko v SSSR, Rossii i mire: istoriografiia osvoeniia i razrabotki ego nasledii (1939–2005 gg., kriticheskii analiz) [A. S. Makarenko in the USSR, Russia and the world: historiography of the development and development of his heritage (1939–2005, a critical analysis)]*. Nizhnii Novgorod: Izd-vo Volgo-Viatskoi akademii gos. Sluzhby [in Russian].
- Hillig, G. (1988). 20 let laboratorii po izucheniiu nasledii A. S. Makarenko [20 years of the laboratory for the study of the heritage of A.S. Makarenko]. *Sovetskaia pedagogika [Soviet pedagogy]*, 10, 117-123 [in Russian].
- Hillig, G. (2014). *V poiskakh istinnogo Makarenko. Russkoiazychnye publikatsii (1976-2014) [In search of the true Makarenko. Russian-language publications (1976-2014)]*. Poltava: Shevchenko R.V. [in Russian].
- Hillig, G. (1985). Ehrenpromotion des Nestors der sowjetischen Makarenko – Forschung: Fedir Naumenko. *Almamater Philippina, Sommersemester*, 24-26.
- Karpenchuk, S. H., & Oksa, M. M. (2008). *Makarenkoznavstvo v Ukraini: aspekty istorii, teorii, praktyky [Makarenko studies in Ukraine: aspects of history, theory, practice]*. Rivne: RDHU [in Ukrainian].
- Oksa, N. N. (1991). *Problemy didaktiki v pedagogicheskom nasledii A. S. Makarenko [Problems of didactics in the pedagogical heritage of A. S. Makarenko]*. (PhD diss.). Melitopol [in Russian].
- Protchenko, V. (1964). Izdano s ljuboviu [Published with love]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 8, 111-115 [in Russian].
- Naumenko, F. I. (1967). Makarenko yak dydakt [Makarenko as a didactic]. *Radianska shkola [Soviet school]*, 3, 26-29 [in Ukrainian].
- Nychkalo, N. H. (1998). Lvivska skarbnytsia makarenkivskoi istoriohrafii [Lviv treasury of Makarenko historiography]. *Pedahohika i psykholohiia [Pedagogy and psychology]*, 1, 216-223 [in Ukrainian].
- Rybachuk, I. H. (2014). Dydaktychni ideji v pedahohichnii spadshchyni A. S. Makarenka [Didactic ideas in AS Makarenko's pedagogical heritage]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity [Updating the content, forms and methods of education and training in educational institutions]*, 8, 153-156 [in Ukrainian].

KALAHURKA K., MYSHCHYSHYN I.

Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine

MAKARENKO SCIENTIFIC HERITAGE OF F. NAUMENKO IN RECEPTION OF UKRAINIAN AND FOREIGN SCIENTISTS' RESEARCH

The analysis of the study of Makarenko scientific heritage of F. Naumenko by Ukrainian and foreign scientists has been carried out in the article. In particular, the scientists' assessment of F. Naumenko's contribution to popularizing A. Makarenko's ideas and their practical approbation, organizing conferences, consulting works, establishing national and international cooperation with leading Makarenko scholars, as well as the researcher's initiative in the preparation of a series of publications "A.S. Makarenko" have been disclosed (publications that comprehensively characterized A. Makarenko as a personality and an educator; introduced into scientific circulation valuable archival materials, published memoirs of eyewitnesses and A. Makarenko's epistolary heritage). The activity of F. Naumenko as an expert in Makarenko studies has been particularly integrally presented in the researches of N. Nychkalo, S. Karpenchuk, M. Oksy, G. Hillig, who focused their attention on scientist's researches in the field of the didactic component of A. Makarenko's creativity, on the effective practical use of the innovator's experience in educational activities with pupil and student youth, cultural and educational activities, etc.

Key words: *Makarenko scientific heritage of F. Naumenko, a collection "A.S. Makarenko", Lviv University, didactic component of A. Makarenko's creativity, S. Karpenchuk, M. Oksy, G. Hillig*

Стаття надійшла до редакції 12.11.2019 р.

УДК 378.015.31:613]:796

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194834>

КМЕТЬ АЛІНА

ORCID ID 0000-0002-2004-7303

Полтавський коледж харчових технологій

Національний університет харчових технологій

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ЗВО

У статті теоретично обґрунтовано сутність здоров'язберігаючої компетентності здобувачів освіти, визначено завдання фізичного виховання у її формуванні. Проаналізовано форми та методи фізичного виховання, що є основою формування здоров'язберігаючої компетентності здобувачів освіти, розглянуто основні етапи у її формуванні засобами фізичного виховання. Розвиток здоров'язберігаючої компетентності здобувачів освіти передбачає практичне втілення наступних аспектів: організація особистісно-орієнтованого виховання, діагностування рівня індивідуального здоров'я особистості, вибір оптимальних педагогічних технологій і навчально-виховних програм, вивчення методів самодіагностування, самооцінки, самоконтролю й самокорекції.

Ключові слова: фізичне виховання, компетентність; здоров'язберігаюча компетентність; здобувачі освіти; наукові підходи у фізичному вихованні; фізкультурно-оздоровчі технології; форми та методи формування здоров'язберігаючої компетентності

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Реформування системи освіти в Україні набуло нині глобального характеру. Одним із напрямків реформування є впровадження компетентнісного підходу. Це говорить про те, що результатом і метою освітнього процесу мають стати не традиційні знання, вміння і навички, а компетентності особистості.

У системі компетентностей здобувачів освіти чільне місце займає здоров'язберігаюча компетентність, яка за концепцією нової української школи визначена, як уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя, підтримання рухової активності. Здоров'язберігаюча компетентність – це біосоціальна категорія, яка інтегрує уявлення про певний тип життя людини і характеризується її фізичною активністю, побутом, формою задоволення матеріальних і духовних потреб, правилами індивідуальної і соціальної поведінки. Важливу роль у функціонуванні цієї категорії відіграє галузь фізичне виховання, яке покликане за допомогою рухливих ігор, фізичних вправ, спорту й інших форм активності готувати людей до виконання ними різних соціальних функцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати цих досліджень знайшли висвітлення в теоріях: фізичного виховання (В. Ігнат'єв, І. Коряковський, А. Новиков, Л. Матвеев), адаптації до рухової діяльності (Ф. Меєрсон, Л. Матвеев, А. Воробйов), спорту (Н. Озолін, В. Платонов, Л. Матвеев), фізичної культури (Г. Дюпперон,

В. Ігнат'єв, В. Белинович, Л. Матвеев). Дослідженню основ здоров'язберігаючого виховання присвячені наукові праці В. Брехман, В. Горашук, О. Дубогай, В. Лозинського, З. Малькова, В. Оржеховської, М. Таланчук, Л. Татарнікової. Досліджували поняття «здоров'язберігаюча компетентність» в наукових працях О. Антонова, І. Анохіна, Д. Воронін, Н. Тамарська, А. Маркова.

Мета статті полягає в обґрунтуванні основних наукових підходів, форм та методів формування здоров'язберігаючої компетентності здобувачів освіти засобами фізичного виховання

Виклад основного матеріалу. Компетентність – інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності. В контексті нашого дослідження, актуальним є обґрунтування сутності та структури здоров'язберігаючої компетентності, яка може бути визначена як здатність зберігати фізичне, соціальне, психічне та духовне здоров'я – своє та інших людей.

Т. Панасенко у структурі здоров'язберігаючої компетентності виокремлює три основні компоненти:

- когнітивний (система знань і вмінь здоров'язбереження);
- особистісний (наявність і прояв рис особистості, зумовлених характером діяльності з формування здорового способу життя);
- діяльнісний (здатність обґрунтовано виявляти та раціонально застосовувати шляхи і засоби для досягнення мети) (Панасенко, 2016, с. 14).

Поділяємо думку В. Оржеховської, яка виділяє головні напрями організації здоров'язберігаючого освітнього процесу: формування здоров'язберігаючого мислення; введення в освітній процес здоров'язберігаючих технологій; введення здоров'язберігаючого аналізу занять та здоров'язберігаючої експертизи навчального процесу, здійснення дослідно-експериментальної здоров'язберігаючої роботи (Оржеховська, 2006, с. 30).

Л. Лубишева пропонує розглядати поняття фізичне виховання як педагогічний процес цілеспрямованої, регульованої зміни фізичних і духовних кондицій людини, основне завдання якого зводиться до реалізації у фізкультурній практиці вже створених природою передумов гармонійного вдосконалення її фізичного потенціалу (Лубишева, 2007, с. 13).

Т. Круцевич визначає фізичне виховання як спеціалізований педагогічний процес цілеспрямованого систематичного впливу на людину фізичними вправами, силами природи, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалення функціональних можливостей, формування і поліпшення основних життєво важливих рухових навичок, умінь і зв'язаних з ними знань, забезпечення готовності людини до активної участі в суспільній, виробничій діяльності і культурному житті, а також задоволення потреби людини в руховій активності (Круцевич, 2001, с. 11).

З позицій сьогодення, за Т. Круцевич (Фенчак, 2016, с. 18), завданнями фізичного виховання, є: формування усвідомленої потреби в освоєнні цінностей здоров'я, фізичної культури і спорту; фізичне удосконалення й укріплення здоров'я як умова забезпечення формування та досягнення високого рівня професіоналізму в соціально значущих видах діяльності; удосконалення фізичного потенціалу юнаків і дівчат, що забезпечить досягнення необхідного та достатнього рівня розвитку їхніх фізичних якостей, системи рухових умінь і навичок; фізкультурна освіта молоді, спрямована на засвоєння нею інтелектуальних, технологічних, моральних, етичних і естетичних цінностей фізичної культури; валеологічна освіта молоді як найважливіший на сучасному етапі чинник формування здорового способу життя; актуалізація знань на рівні навичок проведення самостійних занять і умінь залучати до них інших.

На нашу думку, до завдань фізичного виховання слід віднести: забезпечення раціонального формування індивідуального фонду рухових умінь і навичок, зміцнення, збереження і відновлення здоров'я людини, формування її мотиваційних установок на фізичне і духовне самовдосконалення; формування усвідомленої потреби в освоєнні цінностей здоров'я, фізичної культури та спорту; культивування здорового способу життя; забезпечення фізичного удосконалення як умови досягнення високого рівня професіоналізму в соціально значущих видах діяльності.

Формування здоров'язберігаючої компетентності здобувачів освіти у ЗВО здійснюється за участю основних педагогічних підходів. Термін «підхід» трактується як сукупність організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та педагогіко-методологічних впливів на студента, завдяки специфічності яких забезпечується ефективність його успішного виховання та розвиток, а в цілому – підготовка його як сучасного фахівця і громадянина.

У ході аналізу методологічних основ розв'язання проблеми формування здоров'язберігаючої компетентності, з'ясовано потребу застосування ідей і положень провідних наукових підходів: компетентнісного, особистісно-діяльнісного, середовищного.

Компетентнісний науковий підхід містить акценти на формуванні й розвитку студентів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід здоров'язбереження у різних ситуаціях, ставить на перший план не поінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що стосуються збереження власного здоров'я. Змінюється модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до активної діяльності, що містить знання, вміння, навички, ставлення, цінності, досвід здоров'язбереження. Особистісно-діяльнісний підхід акцентує перехід до схеми суб'єктно-суб'єктної, рівнопартнерської співпраці викладача й студентів, змінює позицію викладача як особистості, що викликає справжній інтерес до себе як до інформативного партнера студентів. На основі ідей і положень середовищного підходу, освітнє середовище має забезпечувати можливості для саморозвитку та стимулювати активність особистості, адже йому властива система умов, створених із метою досягнення конкретної мети, обумовлених соціальним і просторово-предметним оточенням, засобами і прийомами і технологіями навчання, що використовуються в освітньому процесі; це багатосуб'єктне та багатопродметне системне утворення має можливість цілеспрямовано впливати на формування здоров'язберігаючої компетентності студентів (Фенчак, 2016, с. 94).

Формування здоров'язберігаючої компетентності здобувачів освіти передбачає практичне втілення наступних етапів: організація особистісно-орієнтованого фізичного виховання з урахуванням індивідуальних можливостей

людини; діагностування рівня індивідуального фізичного здоров'я особистості з урахуванням фізичних, психосоматичних і соціально-духовних особливостей; вибір оптимальних педагогічних технологій і навчально-виховних програм, беручи до уваги вік, стать студентів, їхнє соціальне й екологічне оточення; вивчення методів самодіагностування, самооцінки, самоконтролю й самокорекції фізичного та психосоматичного статусу організму на різних етапах життя людини (Бойченко, 1996, с. 26).

Для реалізації вище зазначених етапів в здоров'яформуючому освітньому процесі ефективною є наступні методи: аналіз здоров'язберігаючої інфраструктури закладу вищої освіти, організація фізкультурно-оздоровчої роботи; організація методичної та санітарно-просвітницької роботи з формування ціннісного ставлення до здорового способу життя, медико-педагогічний моніторинг стану здоров'я студентів.

Процес фізичного виховання студентів проводиться протягом усього періоду їхнього навчання у ЗВО і здійснюється у таких формах: навчальні заняття згідно навчального розкладу, ранкова гімнастика, самостійні заняття в режимі навчального дня (активний відпочинок під час теоретичних занять), самостійні заняття фізичними вправами у вільні від навчання години, масові фізкультурно-оздоровчі і туристичні заходи, що проводяться у вільні від навчання години, під час навчально-виробничої практики, зимових та літніх канікул, на оздоровчих базах відпочинку і подорожах.

Ефективною є також активна участь студентів у організації та проведенні культурно-мистецьких та інформаційно-просвітницьких заходах на різну здоров'язберігаючу тематику:

1. Конференції: "Спортивні ігри та їх оздоровлювальний потенціал", "З турботою про майбутнє", "Алкоголь та його вплив на здоров'я", "Особиста відповідальність про здоров'я", "Безпечне довкілля і служби захисту населення", "Спілкування і здоров'я".

2. Круглі столи: "Рухова активність та її вплив на розвиток людини", "Активний відпочинок та його види", "Вправи і процедури для збереження і зміцнення здоров'я", "Загартування. Його значення для здоров'я".

3. Тренінги: "Формула здорового способу життя", "Формула безпечної життєдіяльності". Ці заходи передбачають індивідуалізацію організаційних форм здоров'язбереження, методів виховання через розвиток особистісних якостей кожного студента (Фенчак, 2016, с. 93).

Фізкультурно-оздоровчі технології орієнтовані на формування здоров'язберігаючої компетентності шляхом загартування, тренування сили, витривалості, швидкості, гнучкості й інших фізичних якостей. Ці технології передбачають систему дій викладача, певних засобів навчання і виховання, а також способів їх використання, що спрямовані на фізичний розвиток студентів, і реалізуються під час занять з фізичної культури та в роботі спортивних секцій. Фізкультурно-оздоровча діяльність здобувача освіти може бути представлена мотивацією, метою, завданнями, потребами тощо. Якщо розкрити їх зміст, то отримаємо наступний ряд: потреба → мотивація → мета → дія → умова досягнення мети → результат.

Для досягнення цієї мети слід забезпечити комплексний підхід до гармонійного формування всіх складових здоров'я; удосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя і професійної діяльності на принципах, що забезпечують оздоровчу спрямованість та індивідуальність підходів; використання різноманітних форм рухової активності та інших засобів фізичного вдосконалення.

Висновки і перспективи подальших розвідок із напрямку. Отже, метою фізичного виховання виступає формування основ фізичної та духовної культури людини-творця в умовах інформатизації суспільного життя. До завдань фізичного виховання віднесено: забезпечення раціонального формування індивідуального фонду рухових умінь і навичок, зміцнення, збереження і відновлення здоров'я людини, формування її мотиваційних установок на фізичне й духовне самовдосконалення; формування усвідомленої потреби в освоєнні цінностей здоров'я, фізичної культури та спорту; культивування здорового способу життя; забезпечення фізичного вдосконалення як умови досягнення високого рівня професіоналізму в соціально значущих видах діяльності. Перспективою подальших досліджень вважаємо формування активної життєвої позиції здобувачів освіти, обґрунтування та впровадження ефективної методичної системи формування компетентності здоров'язбереження студентів ЗВО засобами фізичного виховання.

Список використаних джерел

- Бойченко, Т. Є. (1996). Валеологічна освіта в Україні: особливості і проблеми формування. *Валеологія*, 1, 25-27.
- Герцик, М. С., & Вацеба, О. М. (2012). *Вступ до спеціальностей галузі "Фізичне виховання та спорт"*: навч. посіб. Львів: Українські технології.
- Круцевич, Т. Ю. (2001). *Предмет і зміст теорії і методики фізичного виховання*: лекція для студентів, аспірантів та слухачів підвищення кваліфікації, викладачів фізичного виховання. Київ: НУФВС.
- Лубышева, Л. И. (2007). Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью. *Теория и практика физической культуры*, 6, 10-15.
- Оржеховська, В. М. (2006). Педагогіка здорового способу життя. *Шлях освіти*, 4, 29-32.
- Панасенко, Т. В. (2016). Формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах I-II р.а. *Молодий вчений*, 9, 11-17.
- Фенчак, Л. (2016). Теоретико-методологічний підхід до формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*, 132, 92-96.

References

- Boichenko, T. Ye. (1996). Valeolohichna osvita v Ukraini: osoblyvosti i problemy formuvannya [Valeological education in Ukraine: features and problems of formation]. *Valeolohiia [Valeology]*, 1, 25-27 [in Ukrainian].
- Hertsyk, M. S., & Vatsaba, O. M. (2012). *Vstup do spetsialnosti haluzi "Fizyczne vykhovannia ta sport" [Introduction to the Physical Education and Sports Specialties]: navch. posib.* Lviv: Ukrainski tekhnolohii [in Ukrainian].
- Krutsevych, T. Yu. (2001). *Predmet i zmist teorii i metodyky fizychnoho vykhovannia [The subject and content of the theory and methods of physical education]: lektsiia dlia studentiv, aspirantiv ta slukhachiv pidvyshchennia kvalifikatsii, vykladachiv fizychnoho vykhovannia.* Kyiv: NUFVS [in Ukrainian].
- Lubysheva, L. I. (2007). Sovremennyi tsennostnyi potencial fizicheskoi kultury i sporta i puti ego osvoeniia obshchestvom i lichnostiu [The modern value potential of physical culture and sports and the ways of its development by society and personality]. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury [Theory and practice of physical education]*, 6, 10-15 [in Russian].
- Orzhekhovska, V. M. (2006). Pedahohika zdorovoho sposobu zhyttia [Pedagogy of a healthy lifestyle.]. *Shliakh osvity [Path of Education]*, 4, 29-32 [in Ukrainian].
- Panasenko, T. V. (2016). Formuvannia zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly u vyshchykh navchalnykh zakladakh I-II r.a. [Formation of health-saving competence of future primary school teachers in higher educational establishments of II-II RA]. *Molodyi vchenyi [Young Scientist]*, 9, 11-17 [in Ukrainian].
- Fenchak, L. (2016). Teoretyko-metodolohichni pidkhid do formuvannia zdorov'iazberihaiuchoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv [Theoretical and methodological approach to the formation of future teachers' health competence.]. *Molod i rynek [Youth and the Market]*, 132, 92-96 [in Ukrainian].

KMET' A.

Poltava College of Food Technologies
National University of Food Technologies

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF STUDENTS' HEALTH-PRESERVING COMPETENCE THROUGH PHYSICAL EDUCATION IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The article theoretically explains the subject matter of students' health-preserving competence, defines tasks of physical education for its formation. There are analyzed the forms and methods of physical education, which are the basis of formation of students' health-preserving competence, there are considered the main stages for its formation through physical education.

Formation of students' health-preserving competence provides translation of the following aspects into action: organization of person-centered education, diagnosis of the level of person's individual health, selection of best-available pedagogical technologies and educational programs, studying of self-diagnostics methods, self-attitude, self-control and self-correction. The prospect of further research the author considers the formation of an active life position of the recipients of education, substantiation and implementation of an effective methodological system for the formation of competence of health protection of students with physical education means.

Key words: *physical education; competence; health-preserving competence; students, scientific approaches in physical education; forms and methods of formation of health-preserving competence*

UDC 378.147:37.091.113]:[004.032.6:005.336.2]:[001.895:008]
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194845>

DMYTRO KOZLOV

ORCID ID 0000-0003-1875-0726

A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

DEVELOPMENT OF PERSONALITY INNOVATIVE CULTURE: MODERN PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

The article is devoted to determining the essence of the process of development of personality innovative culture. The phenomenon of innovative culture of the future manager of educational institution has been studied. The study considers the place of the innovative culture of the future manager of the educational institution in its components system. Great attention has been given to disclosing the dialectical and synergistic understanding of the personality innovative culture. The innovative personality culture in the context of the paradigm of humanity sustainable development has been characterized. It has been stated that the educational system of any country is the national foundation of society innovative development. Only a high level of education provides a significant rate of innovation progress. This is evidenced by the rapid development of countries with advanced education systems that have made a significant innovation breakthrough, thanks to a powerful advance in the application of the latest educational technologies and principles. It is emphasized on the development of personality innovative culture in the context of philosophical and pedagogical discourse.

Keywords: development, sustainable development, innovation, personality innovative culture, dialectical and synergistic principles of development of personality innovative culture.

Introduction.

The problem of development and self-development of an individual becomes of utmost importance nowadays, when society is in continuous search for trajectories of global, national, professional and individual development. Moreover, the modern world sets clear criteria for social development, which are reflected in terms, such as “sustainable development”, “environmental progress”, “innovative progress” and others. State and political leaders, philosophers, educators, and scholars focus on issues of purpose, direction and future development of humanity, vectors and strategies of movement, its road map, priority measures, criteria and indicators of progress, etc. (Weizsaker, Wykman, 2019; Ukraine-2020 Sustainable Development Strategy, 2015). The society stands in solidarity in the opinion of the priority of innovative development of all activity spheres: from economic and administrative, to educational and cultural. The indifferent minority of humanity calls for the creation of the innovative ecosystem and the right conditions for the development of economic and technological innovation.

In covering the content and ways of innovative development, the notion of “innovative culture”, of which social formation is regarded as a key indicator of the progress in the 21st century, is of essential importance. Thus, the approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine “Strategies for the Development of Innovative Activity Sphere for the Period up to 2030” states that the current stage of socio-cultural development requires a strategic vision and a consistent state policy on the transition of Ukraine to the innovative path of development, formation of the national innovation ecosystem, which would ensure its implementation and increase the development of innovative culture in the state (On approval of the Strategy for the Development of the Sphere of Innovative Activity for the period till 2030).

Consequently, there is a need for a comprehensive analysis of the problem research of the development of personality innovative culture: modern philosophical and pedagogical discourse.

Analysis of relevant research.

Special attention is paid to the scientific discussion on the relation between the human-creating context of the concepts of “development” and “formation”. Moreover, the analysis of the problems of modern pedagogical researches shows that when studying any pedagogical problem, scientists V. Andruschenko, I. Zyazyun, V. Kremen, O. Savchenko, N. Nychkalo and others are obliged to consider it in the development context. In the context of the raised problem, scientific intelligence deserves attention of I. Bekh, A. Boiko, A. Bohush, M. Grynyova, V. Ilchenko, S. Klepko, V. Kurok, V. Kurylo, V. Luhovoho, P. Sauha, S. Sysoeva and others.

These are the academic and educational ideals of personality development, factors, criteria and conditions for socialization, conceptual approaches, principles, methods, forms, techniques and means of individual development, etc.

Thus, the issues of the development of personality innovative culture: modern philosophical and pedagogical discourse are becoming relevant.

The aim of the article. To characterize the peculiarities of innovative development dependently on the availability of the necessary theoretical-methodological, methodological-technological basis for the development of person’s innovative culture, both in professional and personal dimensions.

Results and discussions.

The term “development” is one of the most widely used in modern socio-humanitarian cognition. With the help of its semantic potential, the contents of all aspects of objective (material), subjective (ideal), biological (living) and social

(community) being are examined and illuminated. At the casual level, the concept of “development” is commonly used as a synonym with other terms, such as “movement”, “change”, “genesis”, “modernization”, “reformation”, “renewal”, “improvement”, “functioning”, and its semantic load is associated with quality transformations, above all progressive content. The notion of “development” is of particular importance in the cognitive continuum of philosophy of education, educational, psychological and professional-pedagogical cognition. Within the framework of pedagogical discourse, the category of “development” is analyzed along with such concepts as “self-development”, “becoming”, “socialization”, “correction”.

Heuristic potential of modern philosophical concepts of development is of great scientific, conceptual-theoretical and methodological significance for understanding the problems of development of personality innovative culture. We are talking about dialectics and synergetics as a theory of development, as well as the scientific provisions of the new paradigm of sustainable development of mankind, that becomes the suppliers of the necessary philosophical-theoretical basis for designing and modeling the ways of development of innovative culture.

I. Dialectical understanding of the development of personality innovative culture. It is known that the basic philosophical theory of development is dialectics, according to which “development” is an objective, regular, directional, necessary and irreversible change of material and ideal objects which results in the new quality capable of self-motion and self-reproduction (Nadolny, Andrushchenko, Boychenko, & Razumny, p. 222). Such attributes as absoluteness, versatility, focus, and irreversibility distinguish development from other changes. Dialectics emphasizes that development is a set of interrelationships, actions and relationships that are objective and universal. Development is a change in general that involves quantitative and qualitative transformations, the dynamics and nature of which are subordinated to the general ontological regularities.

In accordance with the principles of dialectical methodology, the development of innovative culture is a prerequisite for being innovative in today’s society. It is carried out in accordance with the basic dialectical laws, including the law of transition of quantitative changes to qualitative ones, the law of unity and the struggle of opposites, and the law of negation of negation. The distinguished laws form the philosophical and theoretical basis for the development of the theory and methods of development of the innovative culture of modern personality. Dialectical understanding of ontological problems enables drawing attention to the fact that the development of the innovative personality culture is a process of developing invariant experience, which is carried out in internally contradictory processes of internalization – exteriorization. The process of assimilation of experience contains: direct basis, structures of object-sensory environment (everyday knowledge, individual-life experience) and rational theoretical knowledge. There is a dialectical connection between them: an orderly rational experience in the form of theoretical knowledge is integrated into the individual life, it is verified by practice and transformed into the structure of professional experience of innovative culture (Shumakova, 2008, p. 341).

Dialectical cognition makes enables scholars to examine and resolve the contradictions of the development of the personality innovative culture. They are, first and foremost, between: the existentially driven need of modern society for innovation and the immanent person’s fear of a new, reflexive rejection of innovation; requests of the present for fundamentally new and non-standard solutions, content or projects, and dialectical requirement of preservation in any new significant “invariant” part, tradition; the dialectical principle of the need to accumulate a certain amount for the emergence of the new quality and the dynamic changes of the 21st century, unpreparedness and prudent pace of life, etc.

The dialectical model of the world places the emphasis on the gradual development, its contradiction and ambiguity. It poses the question of whether it is possible to completely shape personality innovative culture. We agree with V. Tsvetkova’s opinion that the process of the innovative personality culture development is much more complicated than the mechanical formation of a set of certain qualities and traits. Different environmental conditions, health factors and individual characteristics can greatly impede the formation of a “standard” innovator. The scientist believes that education can only delineate the general direction of the development of the innovative personality culture as a movement to enrich creativity and individuality. Formation of the “innovative person” lies, first and foremost, in the field of popularization in the society of innovations, development of constructive attitude of the society to innovations as individually and socially significant value. At the same time, the dialectical comprehension of the modern world clarifies that the development of the innovative personality culture is of fundamental importance for the development of the innovative society as a whole (Tsvetkova, 2009, p. 99).

Dialectical theory is important for considering ways to develop the innovative personality culture in the context of the acmeological-humanistic idea of continuing education and adult education. Dialectics views development as a continuous, absolute and systemic change of entities. The point is that the development of the innovative professional and pedagogical quality is largely determined by the objective continuity of education and self-education of an individual. The appearance of innovative components in the structure of the subjective experience of a teacher directly depends on his/her understanding the continuity of development as a key condition of being a person. Among the principles of the philosophy of life-long learning of a teacher, I. Ziazyun pointed out the following: professional-personal advance, based on the fact of the presence of human-forming potential in each individual; integration of pedagogical theory and practice in individual-personal experience; creativity of professional behavior; movement from holistic integrated characteristics of the teacher’s personality to specific skills; a leading-edge paradigm that provides predictive training (Ziazyun, 2005, p. 17).

As it is regarded dialectics as a theory of development, we can consider the process of development of the innovative personality culture as an internally contradictory, necessary and natural phenomenon. Its demand is due to the objective demands of the present for an innovative resource, which is positioned as a key condition for the development of human capital. Taking into account the dialectical principles and laws of social development in the process of developing the theory and methodology of the development of the innovative personality culture will ensure their effectiveness and suitability for introduction into the broad educational process of training specialists.

II. Synergistic understanding of the personality innovative culture development. While analyzing the patterns of development of the modern world, finding and comprehending ways of development of the educational sphere in the context of modern globalization and multiculturalism, the new concept of the so-called modern determinism, synergetics, that

etymologically, means cooperation, is placed first. Its methodological potential is of great importance for considering the nature and ways of the development of the innovative personality culture in the modern world. The scientific provisions of synergetics enables considering the latest educational and pedagogical sphere as a system of self-development and self-regulation.

Within the synergistic paradigm, the provisions on self-movement and self-organization of the educational system are constituted and substantiated. According to A. Yevtodiuk, the specific principles of development of modern education are openness, dynamism, nonlinearity, orderliness, integrity, structural, self-organized integrity of historically conditioned and interconnected views, beliefs, ideals, national traditions and practices, mutual motives and goals aimed at training and education of a person in order to achieve a certain level of education as a stage of becoming a person (Yevtodiuk, 2002, p. 2).

Among the basic ideas of synergetics as a theory of development for the interpretation of innovative culture, in particular, it is essential that there are always several alternative ways of changing any system in the world. Considering that innovations are immanent, natural and necessary signs of modernity, the way of development of personality innovative culture is determined by the system independently, it is not connected from the outside. That is why, in the terminological debate on the “formation” or “development” of the innovative personality culture, priority is given to development, since it emphasizes that innovation is not imposed, but is the content of the natural and the natural response to the needs and challenges of the 21st century. The distinguished makes the educational task clear, which is not to form in a person a template of predefined qualities of an “innovator”, but to create the necessary pedagogical conditions for the development and self-development of its innovative culture.

It is valuable to understand the contemporary specificity of the development of personality innovative culture and to refute the synergistic paradigm of established ideas about the linear nature of civilizational progress. Currently, it is becoming increasingly clear that the new quantitative changes do not always occur with certain quantitative fluctuations. Indeed, the mechanical accumulation of innovative cognitive tools in the individual and professional experience of a person will not necessarily lead to the emergence of a holistic innovative culture. Moreover, the reverse effects can also be observed today, when misrepresented innovations play a destructive role in the development of both human and social or economic systems.

Synergetic theory of development has enriched scientific knowledge with ideas about the nature and dynamics of the functioning of social systems. It was suggested that a complex organization emerges and self-sustains on the verge of chaos, in a dynamic transition zone between predictable order and unpredictable chaos (Klepko, 2003, p. 184). Such conclusions are consistent with the key features of the modern world: instability, chaos, dynamism and unpredictability. The proposed conclusions enable the statement of the need to develop and to implement a specially organized, pedagogically appropriate and orderly system of the development of the innovative personality culture. Moreover, synergetics states that the whole world is an objective order that results from the struggle of objectifications (aspirations, actions of the subject directed at the outside), often opposite and contradictory. Therefore, the development of innovative competence, which includes both the qualification and competence of an individual, as well as his/her innovative culture, skill and creativity, depends directly on the processes of self-organization, within which the necessary qualities of the individual innovator crystallize.

Synergetics called interaction and cooperation the key features of the development of the material and ideal world. According to its meta-narrative, the world is understood as an objective network of connections and relationships that set its own rules and its internal order. Such perceptions are relevant to the interactional nature of innovation, which can emerge solely as a result of the systematic interaction of all elements of innovative culture. Under the condition of the high level of innovative culture of society due to the systemic inter-correlation and inter-dependence of all its components, changing one causes an immediate change of the other. Instead, under the conditions of the stagnant innovative culture, a strong organizational and managerial impulse is needed, so-called. institutionalization of innovative culture, transformation of its development into an organized, orderly process with a well-defined structure of relations, rules of behavior, responsibility of participants, etc. (Yastrebov, Tsybikov, 2011, p. 162).

The specific terminological apparatus of synergetics, in particular such terms as “bifurcation”, “nonlinearity”, “open system”, “attractor”, etc., are of particular methodological importance for understanding the essence of the development of innovative culture. The valuable scientific ideas reveal that development is a collection of bifurcation points (choices), after which the open system must decide between several alternatives. As a result of such processes of self-organization, attractors are formed – structures, that are crystallized after the “damping” of transients. Such ideas help to understand and take into account the specifics of the development of the innovative personality culture, thus, they do not allow ignoring the objective conditions of functioning of educational systems.

For a scientifically correct understanding of the process of the development of the personality innovative culture, the synergistic position of self-development and self-support of any systems is of great interest. Therefore, self-learning and self-improvement are crucial in achieving a high level of innovative culture. On the one hand, innovative culture is the result of the purposeful activity of a subject himself/herself and is ensured by its self-improvement, on the other hand, it forms the subject activity itself. In this context, it is worth to mentioning that personality innovative culture must be developed first and foremost in the process of purposeful learning and professional activity, with the future acmeological setting for self-development and self-improvement (Shumakova, 2008, p. 290, 297).

III. The innovative personality culture in the context of the paradigm of the sustainable development of mankind. If scientists consider the essence of development within the framework of dialectical and synergetic paradigms, then the concept of sustainable development of mankind, which finally acquired its appearance in the 1980s, is devoted to discussions about its purpose and direction. Its main task is to achieve such a level of development when meeting the needs of the present generation will not jeopardize the ability of future generations to meet their needs (Gizatullin, Troitsky, 1998, p. 124). Specification of sustainable development objectives was made in the UNO General Assembly Resolution on “Transforming our World. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development”, approved in 2015. It outlined seventeen global goals, including: quality education, gender equality, reducing inequality, clean energy, partnership and more. The UNO defined Sustainable Development Coordinates were implemented in the Presidential Decree “On the

Sustainable Development Goals of Ukraine for the Period up to 2030” (Presidential Decree “On Sustainable Development Goals of Ukraine for the Period up to 2030”: No. 722/2019).

It is important to emphasize that the concept of sustainable development is socially oriented. It aims at maintaining social and cultural stability, reducing the number of destructive conflicts (Gizatullin, Troitsky, 1998, p. 128). The priority of the sustainable development strategy is innovation, which is based on the active use of knowledge and scientific achievements, stimulation of innovative activity, creation of favorable investment climate and so on. The absolute purpose of sustainable development is personality, the provision of decent living conditions and work (Ukraine’s 2030 Sustainable Development Strategy. Draft, 2017, p. 6-7). An integral part of achieving the benchmarks and indicators of sustainable development is the education reform, within which the formation of the innovative culture of educators and organizers of education is a priority.

The philosophy of sustainable development determines educational guidelines, becomes a supplier of components of the innovative personality culture, and determines the list of necessary qualities that an innovative personality should possess. In our opinion, the set of personality traits that determine the formation of innovative culture can be grouped into three groups, including axiological-reflexive, creative-prognostic and cognitive-practical. It is about developing the readiness of an individual to perceive and produce innovations, to realize them as a necessary condition for being in the modern world, to enrich their creativity, ingenuity, sociability and so on.

The development of personality innovative culture is procedural, it requires regulation, development of appropriate technology, forms, methods and means. The highlighted is reflected in the technological component, which means an algorithmic system of actions and measures, leading to the successful solution of a complicated problem through an unusual approach, non-standard assessment of the situation, the use of new methods. Development of technologies for the development of innovative culture involves the analysis of previous experience, the development of algorithms and programs for modeling and stimulation of the creative process, practical use and evaluation of the quality of creative results, etc. (Kozlova, Milenkova, 2007, p. 37). In our opinion, the dialectical and synergistic understanding of development requires that the constructive and technological block of development of personality innovative culture should contain the following stages: motivational-cognitive, professional-practical, creative-active and professionally-relevant. The interdependence and interaction will allow them to build appropriate regulatory and procedural coordinates that will ensure the efficiency and ergonomics of personality innovative culture.

Conclusions. Thus, modern theories of social development enable revealing peculiarities of the development of personality innovative culture. The distinguished lead to the conclusion that the development of innovation and personality innovative culture is a natural, necessary, historically conditioned and self-organized process of objectification and institutionalization of the innovative content at the social and individual levels. It is important to understand that the emergence of innovation and personality innovative culture is possible only in the light of the dialectical and synergistic nature of being. Openness of educational systems, presence of environment and mechanisms for the natural struggle of mutually contradictory and opposing forces, absence of authoritarian and artificial interventions in the processes of institutionalization of personality innovative culture is important for the formation of innovative culture. Currently, the main task of national education is to legitimize in the society the idea of the need for innovation and the importance of formation and development of the personality innovative culture, to translate innovation from the status of a trending term into the objective, conscious society and government of the vital need of the 21st century.

Perspectives of the further research. The rethinking and enrichment of the personality innovative culture as a multifaceted and specific process, whose demand and success depends on a number of socio-cultural and global political conditions, such as the level of the STP, state policy, peculiarities of religious life, etc. are referred to the perspectives of the further research.

References

- Gizatullin, Kh. N. & Troitsky, V. A. (1998). The concept of sustainable development: a new socio-economic paradigm. *Social Sciences and Modernity*, 5, 124-130.
- Klepko, S. F. (2003). Methodology of education cognition: to organize chaos. *Practical philosophy*, 1, 183-190.
- Kozlova, O. G., & Milenkova, R. V. (2007). *Innovative culture: essence characteristics*: monograph. Sumy: Sumy State University
- A. S. Makarenko. Nadolny, I. F. (Ed.). (1997). *Philosophy: a textbook*. Kyiv: Vicar, 1997.
- On approval of the Strategy for the Development of the Sphere of Innovative Activity for the period till 2030*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80> (accessed: 01/15/2020).
- Presidential Decree “On Sustainable Development Goals of Ukraine for the Period up to 2030”*: No. 722/2019. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825> (accessed: 01/15/2020).
- Shumakova, O. A. (2008). Acmeological self-improvement strategies of personality innovative culture in the process of professionalization. *Scientific works of the Russian State Pedagogical University after A. I. Herzen*, 81, 289-297.
- Shumakova, O. A. (2008). Development of professional experience as a substructure personality innovative culture. *Russian News State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 87, 337-343.
- Tsvetkova, V. D. (2009). Formation of the personality innovative culture: philosophical aspect. *Omsk Scientific Herald*, 1 (75), 97-99.
- Ukraine-2020 Sustainable Development Strategy: approved by Presidential Decree of January 12, 2015 No. 5/2015*. Retrieved from <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015> (accessed: 01/15/2020).
- Ukraine’s 2030 Sustainable Development Strategy. Draft – 2017. 112 p.* Retrieved from https://www.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf (accessed: 01/15/2020).

- Weizsaker, E., Wykman, A. (2019). *Come on! Capitalism, shortsightedness, population and the destruction of the planet. Report of the Roman Club*. Kyiv: Summit Book.
- Yastrebov, K. L., & Tsybikov, D. N. (2011). Features of innovative development and innovative culture. *IRGTU Gazette*, 7 (54), 161-164.
- Yevtodiuk, A. V. (2002). *Synergetic principles of educational systems modeling* (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv.
- Ziazyun, I. A. (2005). The philosophy of pedagogical quality in the system of continuous education. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 25, 13-18.

КОЗЛОВ Д.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНИЙ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС

Статтю присвячено визначенню сутності процесу розвитку інноваційної культури особистості. Вивчено феномен інноваційної культури майбутнього керівника закладу освіти. У дослідженні розглянуто місце інноваційної культури майбутнього керівника закладу освіти в системі складових інноваційної особистості. Приділено увагу розкриттю діалектичного та синергетичного розуміння інноваційної культури особистості. Характеризовано інноваційну культуру особистості у контексті парадигми сталого розвитку людства. Зазначено, що освітня система будь-якої країни становить національний фундамент інноваційного розвитку суспільства. Лише високий рівень освіти забезпечує значні темпи інноваційного прогресу. Про що свідчить стрімкий розвиток країн з розвиненими освітніми системами, які здійснили значний інноваційний прорив саме завдяки потужному поступу у застосуванні новітніх освітніх технологій та принципів. Наголошено на розвитку інноваційної культури особистості у контексті національного філософсько-педагогічного дискурсу.

Ключові слова: розвиток; сталий розвиток; інновація; інноваційна культура особистості; діалектичні та синергетичні засади розвитку інноваційної культури особистості

Стаття надійшла до редакції 19.11.2019 р.

УДК 811.161.2+821.161.2]:378.09:004
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194847>

НАТАЛІЯ КОНОНЕЦ

ORCID ID 0000-0002-4384-1198

ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»,

ОКСАНА ЛИТВИНОВА

ORCID ID 0000-0002-3935-029X

ТЕТЯНА МАРЮХНІЧ

ORCID ID 0000-0001-5891-2844

Коледж управління, економіки і права Полтавської державної аграрної академії

РЕАЛІЗАЦІЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті презентовано результати досвіду створення освітніх сайтів та дистанційних курсів для реалізації ресурсно-орієнтованого навчання, яке тлумачиться як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів із оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, засвоєння студентами знань із дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням» з урахуванням інформаційних потреб обраної освітньої програми, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» інформаційних ресурсів. Визначено основні напрями реалізації ресурсно-орієнтованого навчання при вивченні української мови та літератури.

Ключові слова: ресурсно-орієнтоване навчання; процес навчання; концепція; електронний освітній ресурс; дистанційний курс

Постановка проблеми. Сучасним напрямом розвитку вищої та фахової передвищої освіти в Україні є докорінне оновлення її змісту відповідно до вимог чинних стандартів, освітніх програм, орієнтованих на підвищення якості підготовки фахівців, які повинні мати фундаментальні професійні знання, вміння здобувати їх самостійно і бути конкурентноспроможними на вітчизняному ринку праці. Такі важливі нормативні документи, як Закон України

«Про вищу освіту» (2014 р.) та Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.) важливого значення надають державній – українській – мові як мові освітнього процесу в закладах вищої та фахової передвищої освіти. Це актуалізує пошуки нових підходів, концепцій, зразків перспективної практики підготовки студентів з таких дисциплін, як «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням». Вирішенню завдань підвищення якості навчання цих дисциплін сприятиме запровадження концепції ресурсно-орієнтованого навчання (Кононець, 2018).

Аналіз останніх досліджень. Питання запровадження концепції ресурсно-орієнтованого навчання (РОН) ґрунтовно досліджують вітчизняні (М. Ануфрієв, О. Бандурка, М. Гриньова, М. Макарова, В. Сідоров, О. Солошенко, О. Ярмиш та ін.) та зарубіжні учені (М. Батлер, М. Белл, К. Богнер, М. Ганафін, Д. Гіл, К. Грінхау, С. Декстер, Л. Кемпбелл, А. Палівала, Ж. Сміт-Отард, С. Хаджерут, Ш. Н. Чан та ін.), які вбачають у такій організації процесу навчання перспективу розширення освітніх можливостей для студентів та викладачів за умови повномасштабного переходу закладів освіти до РОН. Утім проблема реалізації ресурсно-орієнтованого навчання при вивченні української мови та літератури не набула системного висвітлення у науково-педагогічній літературі. Водночас, як зазначає О. Солошенко, гуманітарні дисципліни мають потужний інформативний потенціал при використанні РОН для результативної організації самостійної роботи студентів (Солошенко, 2018).

Мета статті – схарактеризувати основні напрями реалізації РОН при вивченні української мови та літератури.

Основний виклад матеріалу. У контексті нашого дослідження РОН розглядаємо як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів із оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, засвоєння студентами знань із дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням» з урахуванням інформаційних потреб обраної освітньої програми, який передбачає оптимальне використання триадою «студент-викладач-бібліотекар» інформаційних ресурсів.

Згідно концепції РОН у вищій школі (2018 р.), процес навчання дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням» розглядаємо як сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій викладача та студентів, спрямованих на: свідоме і міцне засвоєння системи ЗУН (окреслених у програмі дисципліни); формування вмінь застосовувати їх в житті, розвиток самостійного мислення, самостійної пізнавальної діяльності та інших здібностей студентів; окрім оволодіння мовленнєвою та професійно-мовленнєвими компетентностями, оволодіння ще й елементами культури розумової праці та інформаційної культури; формування основ світогляду і світосприйняття інформаційного та комунікативного простору. Відтак, процес РОН дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням» тлумачиться як партнерство викладача та студентів, під час якого здійснюється стимулювання та організація активної самостійної пізнавальної діяльності студентів з метою засвоєння системи наукових ЗУН, окреслених у змісті навчання кожної конкретної дисципліни. Процес РОН спрямований на такі основні завдання: формування у студентів умінь формулювати мету навчальної діяльності, моделювати й проектувати власну навчальну діяльність; розвиток прагнення домагатися реалізації мети; формування умінь оцінювати та аналізувати результати навчальної діяльності; оволодіння раціональними прийомами роботи з навчальними матеріалами, інформаційними ресурсами; формування умінь шукати інформацію та якісно обробляти її; розвиток плідної співпраці триади «студент-викладач-бібліотекар» як інноваційної форми взаємодії, за якої викладач допомагає студентові навчатися самостійно, а бібліотекар допомагає у пошуку, підборі різних інформаційних ресурсів (фонди бібліотек навчальних закладів та електронних бібліотек, репозитаріїв тощо).

Реалізація завдань розглядається у контексті початкового пошуку оптимальних шляхів і засад підвищення якості навчання дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням» в означених координатах з наміром подальших досліджень вагомих чинників підвищення ефективності викладання мовних дисциплін у закладах фахової передвищої освіти в Україні на основі компетентнісного підходу. Тож однією з умов підвищення якості мовної освіти за сучасних умов функціонування закладів фахової передвищої освіти ми вбачаємо саме РОН.

Суть РОН дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням» полягає у наданні студентові ролі дослідника інформаційного середовища (explorer), викладачеві – ролі тьютора (tutor) та забезпеченні свободи вибору інформаційних ресурсів для: ефективного засвоєння студентами знань, набуття умінь і навичок, окреслених у змісті кожної дисципліни; підвищення якості навчання дисциплін (якісного показника та абсолютної успішності); саморегуляції навчальної діяльності (сформованості у студентів умінь бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити шляхи її досягнення і домагатися її здійснення). Допоміжну роль у процесі РОН дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням» відведено бібліотекарям, яких доцільно залучити на допомогу студентам у процесі пошуку інформації при роботі з як з друкованими, так і з електронними ресурсами (Гриньова, 2008; Кононець, 2016).

Одним із напрямів реалізації РОН при вивченні української мови та літератури є *розробка освітніх сайтів викладачів та їхнє подальше запровадження у процес навчання*. Освітній сайт викладача є, по суті, комплексом навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у середовищі Всесвітньої павутини для організації освітнього процесу на основі сучасних сервісів мережі. Основними складниками сайту є комплекс електронних навчально-методичних матеріалів і система освітніх послуг, доступних будь-якому студентові з Інтернету (Кононець, & Гриньова, 2018; Кононець, Литвинова, 2019).

Провівши серію майстер-класів та тренінгів для викладачів Коледжу управління, економіки і права Полтавської державної аграрної академії «Використання Інтернет-ресурсів», «Застосування соціальних мереж у навчальній діяльності студентів», «Розробка дистанційних курсів», «Як створити електронних освітній ресурс», «Сучасні підходи до створення навчально-методичного комплексу дисципліни», «Персональний сайт викладача» (тренер д. пед. н. Н. Кононець), ми зафіксували такі результати.



Рис. 1. Головна сторінка освітнього сайту «Українська мова та література»

Усі викладачі коледжу мають дистанційні курси з дисциплін, які закріплені до педагогічного навантаження, та активно їх використовують як доповнення до традиційних форм організації навчання у коледжі (самостійна робота, тестовий контроль он-лайн, домашні завдання, робота зі студентами, які навчаються за індивідуальним графіком). Доступ до цих курсів здійснюється з офіційного сайту коледжу <http://acup.poltava.ua/> (сторінка «Студенту» – «Дистанційні курси»).

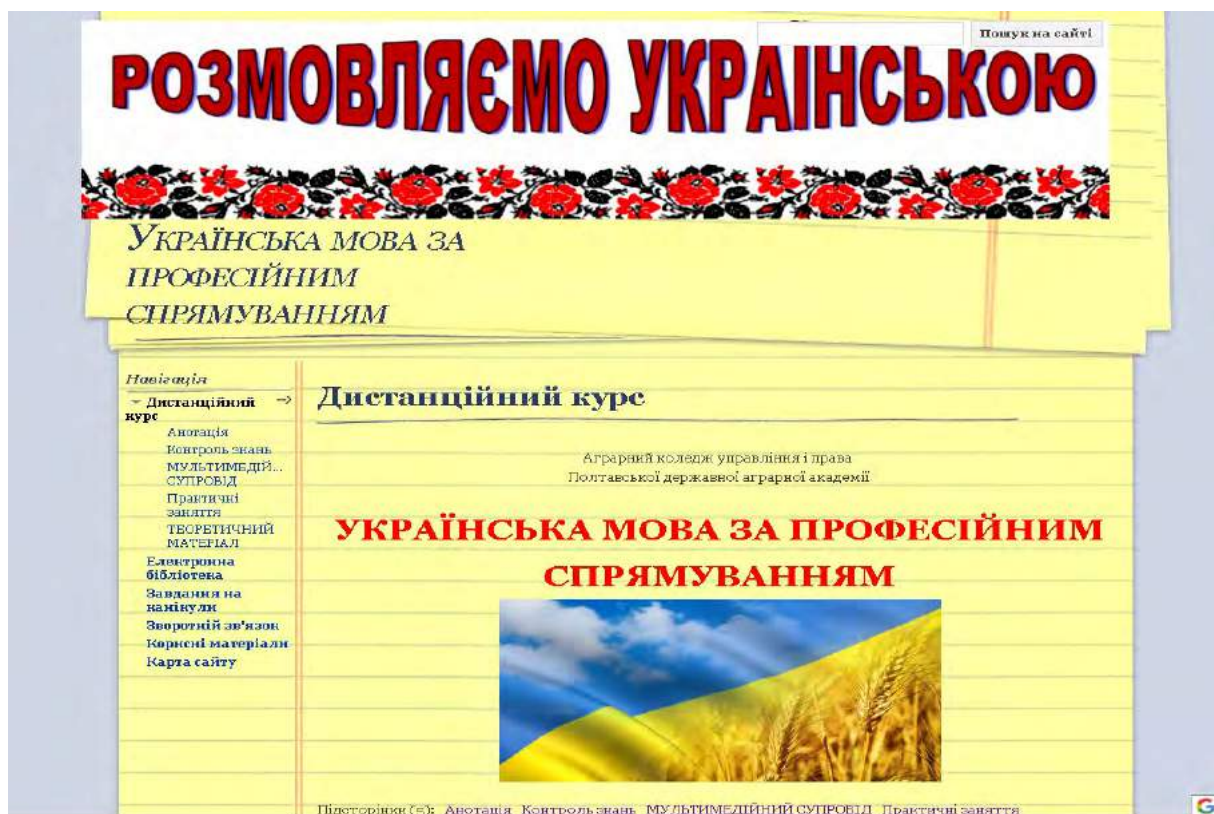


Рис. 2. Головна сторінка дистанційного курсу «Українська мова за професійним спрямуванням»

Для вивчення дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням» викладачем О. Литвиною створено освітній сайт «Українська мова та література» (рис. 1), а викладачем Т. Марюхніч – дистанційний курс «Українська мова за професійним спрямуванням» (рис. 2).

Аналізуючи структуру освітніх сайтів, доходимо висновку, що їхній дидактичний інструментарій охоплює усі необхідні складники для підвищення якості навчання студентів та організації їхньої самостійної роботи: теоретичний матеріал, мультимедійний супровід до лекцій, практичні вправи, різні форми контролю знань, бібліотека, фільмотека, візуалізація знань, організація ефективного зворотнього зв'язку зі студентами тощо.

Інший напрям реалізації РОН при вивченні української мови та літератури – *дидактична контамінація та інтенсифікація самостійної пізнавальної діяльності студентів під час навчання на основі використання інформаційних ресурсів*. Відтак, використовуючи розроблені викладачами електронні освітні ресурси (освітній сайт «Українська мова та література», дистанційний курс «Українська мова за професійним спрямуванням»), студенти зорієнтовані на самостійний пошук інформації у середовищі сайту. У цьому контексті потрібно наголосити, що на головній сторінці розроблених сайтів зліва розміщено навігаційну панель, яка дає змогу переходити до різних сторінок сайту. Зазначимо, що не всі сторінки сайту відображаються на цій панелі. Для перегляду усіх сторінок веб-сайту потрібно відкрити «Карту сайту». Саме ця карта відкриває доступ до усіх тем, необхідних для вивчення дисциплін, а також до актуальної інформації, яку доцільно використовувати у процесі вивчення дисциплін. Загалом, такі сайти, розроблені на платформі Google Sites, є відкритими дидактичними ресурсами з можливістю мобільного поповнення та оновлення з будь-якої точки світу, спільного редагування кількома викладачами, закритим чи відкритим для всіх доступом, з можливістю розміщення файлів різних видів, організацією інтерактиву тощо. Безумовно, створені сайти поєднують у собі усі сучасні принципи створення дистанційних курсів і є прикладом сучасних електронних дидактичних ресурсів для вивчення дисциплін, які викладаються у вітчизняних коледжах у межах реалізації широкого спектру освітніх програм.

Наповнення сайтів та дистанційних курсів навчальним контентом (тексти, фото, графіка, відео) якраз і дозволяє здійснити дидактичну контамінацію та інтенсифікацію самостійної пізнавальної діяльності студентів під час навчання, оскільки можна розмістити різні завдання, які стимулюватимуть пошук та здобування знань, гіперпосилання, які уможливають перехід до корисних інформаційних ресурсів (література рідного краю, портфоліо, світ словників та довідників, фільмотека, бібліотека, матеріали для підготовки до ЗНО, візуалізація знань – таблиці, схеми, рисунки, презентації тощо), методи індивідуальної та групової роботи в режимі онлайн, віртуальні консультації тощо. Звідси випливає ще один напрям реалізації РОН при вивченні української мови та літератури – *інформативна насиченість електронних освітніх ресурсів для активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів*.

Резюмуючи, зазначимо, що реалізація РОН при вивченні української мови та літератури шляхом розробки та упровадження освітніх сайтів та дистанційних курсів є одним із перших кроків до *smart-освіти* (Smart – самокерований; мотивований; адаптивний; ресурсозбагачений; технологічний) у вітчизняних коледжах, яка витлумачується як система інноваційних технологічних рішень, що спрямована на об'єднання зусиль коледжів, закладів вищої освіти і викладацького складу для здійснення спільної освітньої діяльності в мережі Інтернет на базі загальних стандартів, домовленостей та сучасних освітніх технологій (спільне створення контенту, тобто спільний навчальний процес) (Сичова, 2014). Насамперед, smart-освіта номінується як створення гнучкого та відкритого середовища навчання: використання гаджетів, дистанційних технологій, відкритих освітніх ресурсів, сучасних систем управління ними тощо.

Висновки. Таким чином, потрактовуючи РОН як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів із оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, засвоєння студентами знань із дисциплін «Українська мова», «Українська література», «Українська мова за професійним спрямуванням» з урахуванням інформаційних потреб обраної освітньої програми, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» інформаційних ресурсів, визначено основні напрями реалізації РОН при вивченні української мови та літератури: 1) розробка освітніх сайтів викладачів та їхнє подальше упровадження у процес навчання; 2) дидактична контамінація та інтенсифікація самостійної пізнавальної діяльності студентів під час навчання на основі використання інформаційних ресурсів; 3) інформативна насиченість електронних освітніх ресурсів для активізації самостійної пізнавальної діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розширенні напрямів реалізації концепції РОН студентів у вищій школі.

Список використаних джерел

- Гриньова, М. В. (2008). Саморегуляція: навч.-метод. посіб. Полтава.
- Кононець, Н. В., & Гриньова, М. В. (2018). Засоби створення електронного посібника для ресурсно-орієнтованого навчання. В кн. О. М. Топузов (Ред.), *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. (Вип. 20. С. 166-179). Київ: Педагогічна думка.
- Кононець, Н. В. (2018). Концепція ресурсно-орієнтованого навчання у вищій школі. *Витоки педагогічної майстерності*, 22, 103-107.
- Кононець Н. В. (2016). Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів. (Дис. д-ра пед. наук). Полтава.
- Литвинова, О. В. (2019). Освітній веб-сайт викладача «Українська мова та література» як засіб реалізації ресурсно-орієнтованого навчання в сучасному коледжі. *Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-*

конференції “Ресурсноорієнтоване навчання в “3D”: доступність, діалог, динаміка” (С. 55-63). Полтава: КУЕП ПДАА.

- Сичова, Н. (2014). Smart-education – перспективний шлях розвитку вищої освіти в Україні. *Smart-освіта: ресурси та перспективи: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф.* (С. 98-99). Київ: КНТЕУ.
- Солошенко, О. (2018). Використання методики ресурсно-орієнтованого навчання при викладанні дисциплін гуманітарного циклу: теоретичний аспект. *Новий Колегіум*, 3, 62-67.

References

- Hrynova, M. V. (2008). *Samorehuliatyia [Self-regulation]: navch.-metod. posib.* Poltava [in Ukrainian].
- Kononets, N. V., & Hrynova, M. V. (2018). Zasluby stvorennia elektronnoho posibnyka dlia resursno-orientovanoho navchannia [Means of creating an e-guide for resource-based learning]. In O. M. Topuzov (Ed.), *Problemy suchasnoho pidruchnyka [Problems of the modern textbook]: zb. nauk. prats.* (Is. 20, pp. 166-179). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2018). Kontseptsiiia resursno-orientovanoho navchannia u vyshchii shkoli [The concept of resource-oriented learning in higher education]. *Vytyky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 22, 103-107 [in Ukrainian].
- Kononets N. V. (2016). *Dydaktychni osnovy resursno-orientovanoho navchannia dystsyplin komp'uternoho tsykladu studentiv ahrarnykh koledzhiv [Didactic Basics of Resource-Oriented Computer Cycle Students in Agricultural Colleges].* (Diss.). Poltava [in Ukrainian].
- Lytvynova, O. V. (2019). Osvitnii veb-sait vykladacha «Ukrainska mova ta literatura» yak zasib realizatsii resursno-orientovanoho navchannia v suchasnomu koledzhi [Educational website of the teacher "Ukrainian language and literature" as a means of realization of resource-oriented learning in the modern college]. *Materialy III Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi Internet-konferentsii “Resursnoorіentovane navchannia v “3D”: dostupnist, dialoh, dynamika” [Materials of the Third All-Ukrainian Scientific-Practical Internet Conference “Resource-oriented Learning in 3D”: Accessibility, Dialogue, Dynamics ”]* (pp. 55-63). Poltava: KUEP PDAA [in Ukrainian].
- Soloshenko, O. (2018). Vykorystannia metodyky resursno-orientovanoho navchannia pry vykladanni dystsyplin humanitarnoho tsykladu: teoretychnyi aspekt [Use of Resource-Oriented Teaching Methods in Humanities Cycle Teaching: Theoretical Aspect]. *Novyi Kolehium [New Collegium]*, 3, 62-67 [in Ukrainian].
- Sychova, N. (2014). Smart-education – perspektyvnyi shliakh rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini [Smart-education is a promising way of higher education development in Ukraine]. *Smart-освіта: ресурси та перспективи [Smart education: resources and perspectives]: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф.* (pp. 98-99). Kyiv: КНТЕУ [in Ukrainian].

KONONETS N.

University of Ukoopspilks "Poltava University of Economics and Trade", Ukraine

LITVINOVA O., MARIUKHYCH T.

College of Management, Economics and Law of Poltava State Agrarian Academy, Ukraine

IMPLEMENTATION OF RESOURCE-BASED LEARNING IN UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

The article presents the results of the experience of creating educational sites and distance courses for the implementation of resource-based learning. Resource-based learning is a holistic dynamic process of organizing and stimulating students' independent cognitive activity in mastering the skills of active transformation of the information environment, mastering students' knowledge in the disciplines "Ukrainian language", "Ukrainian literature", "Ukrainian language for professional orientation", taking into account information needs selected educational program. The «student-teacher-librarian» triad focuses this process on the optimal use of information resources. The basic directions of realization of resource-based learning in studying of Ukrainian language and literature are determined.

The authors substantiate the idea that the implementation of resource-oriented learning in learning the Ukrainian language and literature through the development and implementation of educational sites and distance courses is one of the first steps to smart-education (Smart - self-managed; motivated; adaptive; resource-rich), which is interpreted as a system of innovative technological solutions aimed at combining the efforts of colleges, higher education institutions and teaching staff to carry out joint educational activities in the mayor Internet based on common standards, conventions and modern educational technologies (joint content creation, ie joint learning process)

Keywords: resource-based learning; learning process; concept; electronic educational resource; distance course

Стаття надійшла до редакції 10.09.2019 р.

УДК 377.36:008

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194848>

ЛЮБОВ КРАВЧЕНКО

ORCID ID /0000-0003-0011-609X

ОЛЬГА ЧЕРНЯВСЬКА

ORCID ID 0000-0002-5954-9474

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ДЛЯ ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ В СЕРЕДНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті визначено особливості професійної підготовки фахівців з менеджменту соціокультурної діяльності в середніх спеціальних закладах освіти (училищах культури) України на рубежі ХХ-ХХІ ст.; з урахуванням провідних процесів передавання і надбання досвіду – акультурації, соціалізації, ідентифікації – охарактеризовано специфіку формування професійної компетентності майбутніх менеджерів як керівників соціокультурних і мистецьких проектів у сфері дозвілля.

Ключові слова: училище культури; професійна підготовка; процеси надбання і передавання культурного досвіду; менеджер соціокультурної діяльності; керівництво проектами

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Культура і освіта в Україні мають глибокі багатовікові традиції, які випробувані часом, що плідно розвиваються в умовах складного, інформативно насиченого, технологічного за характером соціально-економічних відносин суспільства. Сучасне соціокультурне середовище тісно взаємодіє із художньо-творчими індустріями та дозвіллевою сферою; мистецтво та художньо-творча діяльність не тільки становлять основу галузі підготовки фахівців низки спеціальностей, але й органічно входять у освітній, навчально-виховний процес системи професійної підготовки.

Сучасна система професійної підготовки спрямована не тільки на підготовку конкурентоспроможного фахівця в обраній галузі, здатного до саморозвитку і творчого пошуку, але й на розвиток особистості зі стійкою системою цінностей, носія загальної культури і професійної компетентності.

Зумовлена специфікою професійної діяльності, відповідними цінностями та традиціями конкретної професійної сфери (у нашому дослідженні – сфери культури) професійна компетентність залишається невід'ємним складником загальної культури особистості фахівця, тому її формування має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях та досвіді минулих поколінь, враховувати тенденції розвитку певної професійної галузі та суспільства в цілому.

Аналіз найважливіших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор. Процес професійної підготовки фахівців для галузі культури впродовж останніх десятиліть знаходився під пильною увагою культурологів, педагогів, митців, психологів, філософів, соціологів. Обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки фахівців до соціокультурної діяльності та естетичного виховання репрезентують С. Коновець, Л. Масол, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Шевченко. Зарубіжний досвід професійної підготовки у галузі мистецької освіти висвітлено в наукових працях Н. Абашкіної, Т. Гордієнко, Ю. Кіщенко, Н. Муқан, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Н. Попович, Т. Харченко та ін. Наукові здобутки Л. Масол, Н. Миропольської, О. Шевнюк, О. Рудницької, Т. Сорочан, Г. Падалки, О. Щолокової, О. Хижної та ін. свідчать про постійну актуальність проблем підготовки фахівців у галузі соціокультурного менеджменту та індустрії дозвілля. Провідні напрями модернізації національної освіти обґрунтовано в державних документах: Закон України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2010), Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепція загальної мистецької освіти (2003) та ін. У цих документах визначено пріоритети системи національної освіти щодо формування представників інтелектуально-мистецької еліти суспільства, здатних до постійного творчого пошуку впродовж усього життя, креативних, духовно й естетично багатих, висококультурних, конкурентоспроможних фахівців.

Вирішення досі не вирішених аспектів проблеми, яким присвячено цю статтю. Освіта у галузі культури є складною, відкритою до змін, розгалуженою системою впровадження професійно-мистецьких, художньо-творчих, ціннісно-естетичних, культурно-просвітницьких, народно-аматорських досягнень у теорію і практику фахової підготовки, спрямованої на здобуття особистістю професійної компетентності відповідно завдань різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів; її взаємопов'язаними компонентами що реалізуються в середніх спеціальних навчальних закладах (училищах культури) є соціокультурний, мистецько-педагогічний і професійно-практичний складники.

Найширше в зазначеному контексті розуміння поняття фахової компетентності засноване на головній ознаці – спрямованості майбутніх фахівців на професійно-мистецьку діяльність, представлену розмаїттям соціокультурних практик, педагогічно-мистецьким спрямуванням окремих спеціалізацій (музичне, хореографічне, образотворче мистецтво, дизайн, менеджмент соціокультурної сфери). Це обширний комплекс знань, засвоєння яких студентами

свідчить про здобуття основ професії у процесі фахової підготовки у профільних навчальних закладах за умов забезпечення й управління освітньою діяльністю відповідно до сучасних вимог функціонування організації культури у всьому розмаїтті видів і типів художньо-творчої діяльності в соціокультурній сфері відповідно принципів і концепцій державної національно-культурної політики.

Підготовка фахівців з менеджменту для галузі культури у середніх спеціальних навчальних закладах України на рубежі ХХ-ХХІ ст. розуміється нами як складна, здатна до постійного розвитку й самоорганізації суспільно-дозвіллева, мистецько-освітня система впровадження світових і національних цінностей, творчо-мистецьких досягнень і практичного досвіду в теорію і практику професійної освіти для збереження, трансляції і примноження соціокультурних надбань України і світу, як неперервний процес і результат цілеспрямованої взаємодії і співпраці викладачів, студентів, митців, громадськості, заснований на світових, національних і регіональних культурно-мистецьких традиціях. Водночас зазначені аспекти з точки зору аналізу історико-педагогічного досвіду їх реалізації в середніх спеціальних навчальних закладах (училищах культури) у вітчизняній науковій літературі висвітлені поки що недостатньо. **Метою статті** є з'ясування специфіки розвитку фахової компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у процесі професійної підготовки в середніх спеціальних навчальних закладах (училищах культури) України на рубежі ХХ-ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сутність процесу підготовки фахівців обраної для дослідження спеціальності полягає в його національно-культурних засадах, гуманістичній спрямованості, творчих основах діяльності, інтеграційній спрямованості процесів видового, жанрового, стильового утворення, ціннісно зорієнтованій акумуляції результатів професійної діяльності. Специфікою підготовки менеджерів соціокультурної сфери на рубежі ХХ-ХХІ ст. стало те, що сутність процесу підготовки визначалася особистісно зорієнтованим, професійно-діяльним і ціннісним змістом на засадах ідей і положень особистісного, діяльницького й аксіологічного підходів, які сприяли виявленню значущих аспектів підготовки, визначенню змісту і спрямованості організаційно-педагогічних умов ефективного функціонування училищ культури.

Особистісний підхід висвітлював найважливішу сутнісну ознаку процесу підготовки майбутніх менеджерів – генетичну, психофізіологічну і вікову обумовленість цілей, завдань і методології підготовки таких фахівців [8]. Це зумовило творче спрямування навчально-мистецької та організаційно-дозвіллевої діяльності, проявлялося в розкритті професійно-творчого, художньо-креативного потенціалу особистості відповідно вимог професії.

Опора на традиції, безперечно, є системоутворювальним чинником, визначальним ціннісно-орієнтованим і професійно-спрямованим принципом процесу підготовки фахівців соціокультурних спеціальностей, тому визначення її як сутнісної ознаки цього процесу допомагає розкрити, зрозуміти мистецько-культурні явища суспільства й обґрунтувати стратегічні цілі та перспективи подальшого розвитку системи підготовки майбутніх фахівців для культури країни.

Аналіз наукової літератури цього періоду загалом свідчить про пошуки спільної точки зору на сутність та структуру культури загалом і професійної компетентності менеджера соціокультурної діяльності зокрема. Хоча в найбільш загальному розумінні культура – це історично зумовлений рівень розвитку суспільства і людини, відображений у типах і формах організації життєдіяльності людей і в тих матеріальних та духовних цінностях, що ними створені (Бердяев, 1932), для професійної підготовки значущим на засадах культурологічного підходу на рубежі ХХ-ХХІ ст. стало розуміння культури як соціальної пам'яті суспільства, що зумовлює способи збереження соціальної інформації та дозволяє відтворити еталони поведінки, перевірені досвідом і відповідні потребам розвитку суспільства. Це визначення зокрема відображувало співпадіння інтересів культури як обраної галузі та завдань кожної особистості, долученої до процесів її розвитку. Таким чином, професійна компетентність почала розглядатися такою, яка містить цілісну ієрархічну систему фахових структур особистості, що складається і функціонує у взаємодії двох форм: об'єктивної (мобікультурні об'єкти та реалії) та суб'єктивної (відбиток культури у свідомості особистості) У процесі фахової підготовки почали вважати, що культура як своєрідне колективне програмування людського мислення відрізняє членів обраної групи професій від іншої; вона є специфічною сукупністю засобів, способів, форм, зразків і орієнтирів взаємодії людей у тому професійному середовищі, у якому вони взаємодіють. Водночас учені підкреслювали: професійна культура – це система колективних цінностей, переконань, зразків і норм виробничої поведінки, притаманних певній групі працівників (професіоналів), вона формується як важливий механізм взаємодії, що допомагає людям функціонувати в професійному оточенні, зберігати єдність і цілісність духовної та практичної діяльності (Баллер, 1970; Гуревич, 1995; Кормич, 2003); саме професійна культура характеризує рівень та якість професійної підготовки.

Стан суспільства на рубежі ХХ-ХХІ ст., безумовно, впливав на якість професійної підготовки, для забезпечення якої, зокрема, існували відповідні навчальні заклади, що надавали кваліфіковану освіту, інститути та лабораторії, студії та майстерні тощо. Особливістю такої підготовки в училищах культури стало те, що професійне становлення майбутніх фахівців для галузі почали розглядати як індивідуальний розвиток особистості кожного майбутнього менеджера соціокультурної діяльності, у ході якого відбувається досить раннє усвідомлення професійно значущих цінностей. Оскільки професійне становлення студента зумовлює складну напружену творчу роботу над розвитком власної особистості, подолання себе, вибір одних можливостей і відмову від інших, першочергово майбутній спеціаліст мав досягнути найвищого рівня розвитку мистецтва жити – особливого вміння і високої майстерності побудови своєї життєвої траєкторії, що базується на розвиненій самосвідомості, володінні системою методів і технологій програмування, конструювання і реалізації життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту. У зв'язку з цим перед колективами викладачів виникла об'єктивна потреба розвивати не лише художні здібності, а й силу і гнучкість розуму особистості таким чином, щоб поновлення знань, набуття вмінь і досвіду стало процесом, який буде тривати впродовж життя.

Безупинність цього процесу поліпшує здатність до праці, яка є інтегральним поняттям для всіх компонентів компетентності, до яких відносять: освіту, виховання, професійну підготовку, кваліфікаційний рівень, творчий потенціал працівника, його соціальну активність тощо (Пономарьова, 2013). Ці компоненти діють, доповнюючи один одного, оскільки професійна підготовка не може бути відірваною від кваліфікаційного рівня, який є показником культури суспільства, а творчий потенціал найбільш залежить від такої якісної характеристики здатності до праці як загальнокультурний рівень фахівця, що впливає на його менталітет, моральні якості, конкурентноспроможність.

На початку обраного нами етапу дослідження стало зрозумілим для організаторів підготовки: проблема розвитку професійної культури тісно поєднана з механізмом особистісного розвитку студентів, який передбачає самостереження, самоаналіз, особистісну психокорекцію; запорукою успішного розвитку майбутнього фахівця з соціокультурного менеджменту є усвідомлення ним необхідності глибинного самопізнання, корекції та пошуків шляхів самовдосконалення в професії (Сохань, Тихонович (Ред.), 1988).

У ході аналізу комплексу джерел з проблеми нами з'ясовано, що передавання культурного досвіду стало усвідомлюватися вченими як процес, що включає інкультурацію, соціалізацію й ідентифікацію особистості фахівця. Інкультурація – це поступове засвоєння людиною знань, вироблення норм поведінки, що характерні для певного типу культури в певний історичний період; соціалізацію визначають як залучення індивіда до життя суспільства, передавання йому основних форм соціокультурної діяльності; ідентифікацію тлумачать як побудову індивідом способів взаємозв'язку із зовнішнім нескінченим світом, тобто, усвідомлення ним суспільних цілей і цінностей та формування на основі цього особистісної системи цінностей (Кребер, 2000; Сохань, Тихонович (Ред.), 1988; *Accademia Teatro*). Тому інкультурація передбачала створення у навчальному закладі такого культурного середовища, у якому відображено сукупність культурних норм, зразків, форм діяльності, відносин, спілкування і поведінки, їх трансляції, як процес залучення індивіда до культури включала передавання знань під час теоретичного навчання та культурних норм у процесі виховання і навчання. Училища як масові середні загальноосвітні заклади стали тими осередками, у яких забезпечувалася єдність трьох названих способів.

Формування культури у процесі фахової підготовки полягало в надбанні культурних умінь, засвоєнні досвіду культурної діяльності і створенні потреби в ній, що досягалося шляхом соціалізації – широкого залучення студентів до цієї діяльності. Ідентифікація ж передбачала, з одного боку, засвоєння суспільних культурних цінностей, а з іншого – побудову особистісних; це усвідомлення об'єктивних закономірностей спадкоємності, критичне оцінювання і творче використання культурних цінностей, що залишилися від попередніх поколінь. Водночас вибір цінностей передбачав наявність внутрішньої позиції, особистісного ставлення до ситуації, порівняння ймовірних позитивних і негативних наслідків вибору, визначення перспективи і складання життєвого плану; визначення лінії поведінки відповідно до прийнятого рішення. Отже, успадкування цінностей стало активною діяльністю майбутніх фахівців, що забезпечувало створення індивідом власної системи цінностей, у яких провідне значення надавали саме професійним цінностям.

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки теми. Розглянуті особливості процесу підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності на рубежі ХХ–ХХІ ст. дають підстави стверджувати, що їх урахування є надзвичайно впливовим для визначення стратегій і перспектив подальшого розвитку системи освіти для організації культури. Відповідно до зазначених концептуальних основ, систему професійної підготовки фахівців цієї спеціальності у середніх спеціальних навчальних закладах України в обраний період необхідно розглядати з позицій інтеграції як багаторівневого комплексу внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків і взаємодій компонентів цілісного навчально-виховного процесу та соціокультурного середовища на основі художньо-творчої, професійно-виконавської, мистецько-педагогічної, практичної, дозвіллевої та управлінської діяльності.

Список використаних джерел

- Баллер, Э. А. (1970). *Культура. Творчество. Человек*. Москва: Молодая гвардия.
- Бердяев, Н. А. (1932). Социальный кризис культуры. *Новый Град*, 3, 46-53. Взято с http://odinblago.ru/noviy_grad/3/5/.
- Гуревич, П. С. (1995). *Философия культуры*. Москва: Аспект Прес.
- Кормич, Л. І. (2003). *Культурологія (історія і теорія світової культури ХХ століття)*: навч. посіб. Харків: Одиссей.
- Кребер, А. Л. (2000). Культура. Критический обзор понятий и определений. *Культурология*, № 1, С. 105–183.
- Пономарьова, О. М. (2013). Сутність і особливості підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України. *Актуальні питання мистецької педагогіки*, 2, 95-99.
- Про вищу освіту*: Закон України. (2014). Офіційний сайт Верховної Ради України. Взято з <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра*: постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787. Взято з <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-п>.
- Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)*: постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65 із змінами та доповненнями. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF>.

- Про освіту*: Закон України. (2017). Офіційний сайт Верховної Ради України. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення»*: постанова Верховної Ради України від 7 вересня 2016 року № 1493-VIII. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1493-19>.
- Сохань, Л. В., & Тихонович, В. А. (Ред.). (1988). *Культура життя людини. (Проблеми теорії і методології соціально-психологічного дослідження)*. Київ: Наук. думка.
- Табачник, Д. В., & Кремень, В. Г. (Ред.). (2011). *Національний освітній глосарій: вища освіта*. Київ: Плеяди.
- Умрихіна, О. (2019). Сучасні тенденції професійної підготовки фахівців музичного мистецтва в умовах європейської освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*: зб. наук. праць. (Вип. 2, С. 156-162). Умань.
- Accademia Teatro alla Scala. Взято з <http://www.accademiascala.it/en/>.

References

- Accademia Teatro alla Scala. Retrieved from <http://www.accademiascala.it/en/>.
- Baller, Je. A. (1970). *Kul'tura. Tvorchestvo. Chelovek [Culture. Creativity. Man]*. Moskva: Molodaja gvardij [in Russian].
- Berdjaev, N. A. (1932). Social'nyj krizis kul'tury [The social crisis of culture]. *Novyj Grad [New city]*, 3, 46-53. Retrieved from http://odinblago.ru/noviy_grad/3/5/ [in Russian].
- Gurevich, P. S. (1995). *Filosofija kul'tury [Philosophy of Culture]*. Moskva: Aspekt Pres [in Russian].
- Kormy'ch, L. I. (2003). *Kulturolohiia (istoriia i teoriia svitovoi kultury XX stolittia) [Cultural Studies (History and Theory of World Culture of the Twentieth Century)]*: navch. posib. Kharkiv: Odissej [in Ukrainian].
- Kreber, A. L. (2000). Kul'tura. Kriticheskij obzor ponjatij i opredelenij [Culture. A critical review of concepts and definitions]. *Kul'turologija [Cultural studies]*, 1, 105-183 [in Russian].
- Ponomarova, O. M. (2013). Sutnist i osoblyvosti pidhotovky fakhivtsiv mystetskykh spetsialnostei u vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy [The essence and peculiarities of training specialists of art specialties in higher educational establishments of Ukraine]. *Aktualni pytannia mystetskoj pedahohiky [Topical issues of art pedagogy]*, 2, 95-99 [in Ukrainian].
- Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy [On higher education: Law of Ukraine]*. (2014). Ofitsiyni sait Verkhovnoi Rady Ukrainy. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia pereliku spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka fakhivtsiv u vyshchych navchalnykh zakladakh za osvitno-kvalifikatsiynymy rivniamy spetsialista i mahistra [On approval of the list of specialties by which specialists are trained in higher educational establishments by educational and qualification levels of specialist and master]*: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27 serpnia 2010 r. № 787. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-p> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osvitno-kvalifikatsiini rivni (stupenevu osvitu) [On the approval of the Regulations on educational qualification levels (step education)]*: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 20 sichnia 1998 r. № 65 iz zminamy ta dopovnenniamy. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF> [in Ukrainian].
- Pro osvitu: Zakon Ukrainy [About education: Law of Ukraine]*. (2017). Ofitsiyni sait Verkhovnoi Rady Ukrainy. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Pro Rekomendatsii parlamentskykh slukhan na temu: "Profesiina osvita yak skladova zabezpechennia kvalifikovanoho kadrovoho potentsialu Ukrainy: problemy ta shliakhy vyrishennia" [On the Recommendations of Parliamentary Hearings on the topic: "Vocational education as a component of ensuring the skilled human resources of Ukraine: problems and solutions"]*: postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy vid 7 veresnia 2016 roku № 1493-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1493-19> [in Ukrainian].
- Sohan', L. V., & Tihonovich, V. A. (Eds.). (1988). *Kul'tura zhizni lichnosti [Culture of life of the individual]*. (Problemy teorii i metodologii social'no-psihologicheskogo issledovanija). Kiev: Nauk. dumka [in Ukrainian].
- Tabachnyk, D. V., & Kremen, V. H. (Eds.). (2011). *Natsionalnyi osvittii hlosarii: vyshcha osvita [National Education Glossary: Higher Education]*. Kyiv: Pleiady [in Ukrainian].
- Umrykhina, O. (2019). Suchasni tendentsii profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv muzychnoho mystetstva v umovakh yevropeiskoi osvity [Current trends in professional training of musicians in the context of European education.]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly [Psychological and pedagogical problems of the modern school]*: zb. nauk. prats. (Is. 2, pp. 156-162). Uman [in Ukrainian].

KRAVCHENKO L., CHERNYAVSKAYA O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

FEATURES OF TRAINING MANAGERS FOR THE CULTURE INDUSTRY IN SECONDARY SPECIAL EDUCATION PLACES OF UKRAINE (K. XX - EARLY XXI CENTURIES)

The article defines the peculiarities of professional training of specialists in the management of sociocultural activity in secondary specialized educational institutions (schools of culture). Ukraine at the turn of the XX-XXI centuries. taking into account the leading processes of transfer and acquisition of experience - acculturation, socialization, identification - the specific character of formation of professional competence of future managers as managers of socio-cultural and artistic projects in the sphere of leisure is characterized.

The peculiarities of the process of preparation of future managers of socio-cultural activity give grounds to state that their consideration is extremely influential in determining the strategies and prospects of further development of the educational system for the organization of culture. According to these conceptual bases, the system of professional training of specialists in this specialty in secondary specialized educational institutions of Ukraine during the selected period should be considered from the standpoint of integration as a multilevel complex of internal and external relationships and interactions of the components of the holistic educational process and socio-cultural environment. creative, professional-performing, artistic-pedagogical, practical, leisure and management activities.

***Keywords:** school of culture; vocational training; processes of acquisition and transfer of cultural experience; manager of socio-cultural activities; project management*

Стаття надійшла до редакції 01.11.2019 р.

УДК796.421.011.3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194850>

ОЛЕНА ЛИСЕЦЬКА

ORCID ID 0000-0001-6439-0800

СОФІЯ РЕЗНІКОВА

Маріупольський державний університет

ДУАЛІЗМ ПОГЛЯДІВ НА БЕЗПЕКУ КРОСФІТУ ЯК СИСТЕМИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В КОНТЕКСТІ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТА

Кросфіт знаходиться сьогодні в полі зору теоретиків та практиків фізичного виховання через молодість цього різновиду тренування. У статті розглянуто підходи вчених до розуміння ефективності кросфіту як системи інтенсивної фізичної підготовки. Розгляд та узагальнення різновекторних підходів до розуміння ефективності даної системи тренувань та можливих негативних наслідків для фізичного стану її послідовників, чого не було зроблено раніше, допоможе більш глибоко зрозуміти природу кросфіту, його вплив на організм людини, можливості його застосування у роботі зі студентами.

Ключові слова: кросфіт; ефективність; безпека; тренування; фізична підготовка

Постановка проблеми. Фізичний розвиток сучасного студентства є важливою проблемою, осторонь якої не можуть залишатися заклади вищої освіти. Проте спортивне навантаження при неправильному плануванні та впровадженні може стати причиною травм та інших негативних наслідків. Тому поява нових тренувальних комплексів супроводжується низкою експериментальних досліджень, медичних перевірок. Серед нових напрямків спортивних тренувань сьогодні набуває популярності кросфіт, який характеризується комбінованим виконанням вправ з важкої атлетики, гімнастики, легкої атлетики, занять із власною вагою, плавання тощо. Саме інтенсивністю тренування та значними навантаженнями за короткий період часу спричинено дискусію щодо користі / шкоди кросфіту для здоров'я спортсменів серед тренерів-практиків, медиків, науковців у галузі фізичного виховання. Зважаючи на малу кількість експериментальних досліджень, маємо діаметрально протилежні погляди на зазначену систему фізичної підготовки у науковій та науково-популярній літературі.

Аналіз досліджень та публікацій. Здійснений нами аналіз наукової та науково-популярної літератури, присвяченої кросфіту як системі високоінтенсивної системи фізичних тренувань, показав, що проблемі впливу на організм спортсмена присвячено обмаль праць. Переважна більшість виявлених нами робіт, предметом яких

© О. Лисецька, С. Резнікова, 2019

виступає кросфіт, присвячені особливостям впровадження даної системи тренувань для підготовки професіоналів певної галузі (військових, поліцейських тощо) або як допоміжного інструменту при підготовці спортсменів інших видів спорту (карате, боротьба).

Невирішені частини загальної проблеми. Розгляд та узагальнення різновекторних підходів до розуміння ефективності даної системи тренувань та можливих негативних наслідків для фізичного стану її послідовників допоможе більш глибоко зрозуміти природу кросфіту, його вплив на організм людини та можливі засоби профілактики негативних наслідків тренування.

Метою нашого дослідження є виявити та описати ключові підходи до розуміння ефективності системи тренувань «кросфіт». **Предмет** – кросфіт як система фізичної підготовки в аспекті її впливу на організм людини. **Об'єкт** – наукові та науково-популярні дослідження, присвячені розгляду позитивних та негативних наслідків для організму людини тренувань за системою «кросфіт». **Методологічною основою** дослідження є використання аналітичного, системного, описового методів. Досягнення мети передбачає розв'язання таких **завдань**: виявити підходи вчених та практиків фізичного виховання до розуміння ефективності кросфіту як системи високоінтенсивної, багатофункціональної фізичної підготовки, охарактеризувати дослідницькі та науково-популярні праці, присвячені вивченню потенційної користі та можливих негативних наслідків для здоров'я спортсмена, окреслити можливі засоби зниження ризиків негативного впливу на фізичний стан особистості, що тренується відповідно до вимог системи «кросфіт».

Виклад основного матеріалу. Кросфіт – це «високоінтенсивна тренувальна система загальної та функціональної фізичної підготовленості, в основі якої лежить поєднання рухів, рухових дій, фізичних вправ з різних видів спорту та спортивних методик» (Степанова, 2018). Хоча перевага віддається вправам силової направленості, проте протягом одного тренування застосовуються комбінації фізичної активності з різних напрямків та видів спорту.

Дослідники двояко підходять до розуміння впливу кросфіт на організм та фізичну підготовку спортсменів: від позитивного до відверто негативного. Прихильники позитивного підходу говорять про покращення стану фізичної підготовки та психологічного стану спортсменів при використанні елементів під час тренувань. Варіативність вправ з різних видів спорту (силові, аеробні) дозволяє широко застосовувати кросфіт для урізноманітнення тренувань спортсменів з різним рівнем підготовки. Противники даного напрямку наводять приклади, коли через надмірну інтенсивність та прагнення виконати різноманітні вправи за короткий проміжок часу у спортсменів виникає небезпека отримання травм та розвитку такого захворювання, як рабдоміоліз (руйнування м'язових тканин).

Розглянемо спочатку аргументи прихильників кросфіту. Слід зазначити, в україно- та російськомовному науковому дискурсі їх переважна більшість.

У статті Ю. Єрмакової, Е. Осокіної та Ю. Тихомирова «Применение кроссфит-тренировок у студентов, занимающихся силовым троеборьем на начальном этапе подготовки» (Єрмакова, 2016) кросфіт розглядається як засіб урізноманітнення тренувань спортсменів даного напрямку. Підготовка юніорів з силового триборства направлена на швидке отримання результатів та нарощування маси м'язів, тож характеризується переважанням силових вправ при нівелюванні аеробного навантаження, необхідного для розвитку життєво важливих систем організму. Змінити ситуацію та урізноманітнити заняття може, на думку авторів, використання елементів кросфіт-тренувань, для яких характерне поєднання силової та кардіо складової, застосування елементів з різних напрямків атлетичної підготовки.

Автори наукової статті «Засоби кросфіту в системі секційних занять фізичним вихованням студентів закладів вищої освіти» І. Степанова, Т. Дутко та О. Жорова вважають кросфіт методикою організації спортивного навантаження студентської молоді, «сучасним та перспективним» напрямком удосконалення та урізноманітнення занять з фізичного виховання. Дослідники вбачають у даній системі тренувань інструмент для «підвищення рівня фізичної, технічної підготовленості і покращення стану здоров'я» (Степанова, 2018). У статті робиться висновок про позитивний вплив на фізичну підготовку, проте дослідити вплив на стан спортсменів за мету не ставилося.

Дослідники Н. Базилевич та О. Тонконог в науковій праці «Вплив занять кросфітом на формування мотивації студентів до регулярних занять фізичною культурою і спортом» (Базилевич, 2017) наводять результати експериментального дослідження впливу занять кросфітом на фізичну підготовленість студентської молоді, а також на її зацікавленість новим незвичним видом спорту. Це, в свою чергу, закріплює позитивну звичку до регулярної фізичної активності. Авторі вказують також на необхідність врахування індивідуальних особливостей студентів при плануванні та організації заняття.

У матеріалі О. Лози та Н. Єременко «Кросфіт в основі фізичного виховання студентів ВНЗ» (Лоза, 2017) дана система тренувань розглядається як «один з інноваційних видів рухової активності». А через її «унікальність та різноманіття» автори роблять висновок про доступність кожному студенту такого різновиду фізичного навантаження. Вправи взаємно замінюються, тож можна виключити важкі для виконання певною групою осіб та включити елементи, що відповідають рівню підготовленості молодих людей (зокрема, студентів).

М. Мурашева в матеріалі «Круговая тренировка (кроссфит) как инновационная форма проведения занятий по физической культуре в условиях вуза» розглядає кросфіт як нову, «привабливу та доступну для студентів ВНЗ» форму проведення занять з фізичного виховання та засіб урізноманітнення тренувань молоді. Дослідниця розглядає цей напрям фізичної підготовки виключно в позитивному аспекті, наводить результати замірювань, що доводять «безсумнівне покращення показників під час здачі контрольних нормативів» (Мурашева, 2016).

Надати наукове обґрунтування теорії та методології кросфіту на своєму сайті <http://inside.fit/> Людмила Кукуету – практикуюча спортсменка-кросфітер. Авторка в своєму блозі виявляє погляди американських науковців та тренерів-практиків на питання безпеки крос фіту (Кукуету Л., 2018). Серед основних причин, які можуть спровокувати отримання травм під час занять за системою «кросфіт», вона виділяє: швидкість виконання (інтенсивність), велику кількість повторів («заняття на фоні втоми»), індивідуальний погляд на кросфіт (як на

професійний спорт, а не вид рухової активності), недостатню підготовленість спортсмена, неправильний підхід до тренувань, недостатнє відновлення (Кукуету, 2019).

Висновок Л. Кукуету – така систем тренувань в цілому небезпечна для спортсмена, який правильно планує навантаження під наглядом тренера, поступово збільшує інтенсивність та силу тренувань, проводить розминку та володіє технікою виконання вправ. При ігноруванні правил, нетехнічному виконанні та необґрунтованому різкому збільшенню інтенсивності тренування травматизм може мати місце.

Загалом, дослідники погоджуються, що кросфіт та використання його елементів під час занять з інших видів спорту сприяє «комплексному розвитку фізичних і психічних якостей» та є «одним із шляхів оптимізації навчально-виховного процесу з фізичного виховання студентів» (Базилевич, 2017).

Дослідники, які дотримуються думки щодо негативного впливу на організм людини такої системи тренування, як кросфіт (Тимохіна, 2017; Робертсон, 2019), наводять наступні аргументи:

- ризик отримання травм,
- екстремальне навантаження (практикується з перших занять, тож непідготовлений організм може по-різному відреагувати),
- ризик виникнення рабдоміолузу – синдрому, при якому виникає ниркова недостатність на фоні руйнування клітин м'язової тканини,
- через порушення м'язової тканини серця (зокрема, міокарда) можуть виникати проблеми в роботі серцево-судинної системи,
- відсутність професійних кваліфікованих тренерів з кросфіт, адже дисципліна молода, поєднує різновекторні види навантаження (для яких є окремі спеціалісти),
- наявність технічно-складних вправ (наприклад, важкоатлетичний ривок), які не під силу непідготовленій людині в умовах вимоги до швидкості виконання,
- заняття групові, тож один тренер вимушений слідкувати за технікою виконання вправ багатьох спортсменів одночасно. Коли комусь знадобиться допомога, він може елементарно не встигнути вчасно підтримати.

Дискусії навколо піднятої в нашому дослідженні проблеми тривають донині в середовищі теоретиків, тренерів-практиків та спортсменів. З обох сторін при цьому висловлюється єдина думка – про необхідність застосування засобів попередження описаних негативних явищ, до яких потенційно може призводити кросфіт-тренування. На основі аналізу наукових та науково-популярних досліджень можемо виділити такі профілактичні аспекти:

- системний підхід – рівномірне застосування всіх сторін підготовки, приділення уваги розминці,
- поступальний розвиток – неквапливе, послідовне вивчення матеріалу та підвищення навантажень, дотримання правильної послідовності під час навантажень,
- варіативності та індивідуалізації – визначення можливості для взаємної заміни вправ, що не під силу конкретному спортсмену, індивідуальна розробка програмного матеріалу;
- циклічність, достатнє відновлення після навантажень,
- активність,
- мотивація спортсменів з позицій культури безпеки для організму, відпрацювання техніки виконання вправ, орієнтація на поступовий, а не миттєвий результат,
- ретельний вибір професійного тренера.

Висновки та перспективи дослідження.

Кросфіт знаходиться сьогодні в полі зору теоретиків та практиків фізичного виховання через молодість цього різновиду тренування. Українські тренери поступово застосовують методологічні напрацювання американських колег – засновників напрямку, а також формують культуру проведення занять. Прикладні дослідження впливу кросфіту як різновиду тренувань на здоров'я людини ще попереду. Актуальною залишається проблема «вступного тестування» (чи підходить взагалі конкретній особистості з її рівнем фізичної підготовки даний напрямок), а також методологічна складова (розробка обґрунтованої та підтверженої експериментальними дослідженнями система поступового нарощування фізичного навантаження). Отож застосування кросфіту в роботі зі студентською молоддю, при всіх його визнаних науковцями перевагах, потребує значної продуманості і уваги щодо можливих ризиків.

Список використаних джерел

- Базилевич, Н. О., & Токоног, О. С. (2017). Вплив занять кросфітом на формування мотивації студентів до регулярних занять фізичною культурою і спортом. *Молодий вчений*, 2 (42), С. 113-117. Взято з <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/2/27.pdf>.
- Ермакова, Ю. Н., Осокіна, Е. А., & Тихомиров, Ю. В. (2016). Применение кроссфит-тренировок у студентов, занимающихся силовым троеборьем на начальном этапе подготовки. *Современные проблемы науки и образования*, 3. Взято с <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24617> (дата обращения: 16.09.2019).
- Кукуету, Л. CrossFit: опасность или эффективность, здоровье или вред. Причины травмоопасности и рекомендации по их устранению. Блог Inside.fit. Взято с <http://inside.fit/crossfit/teoriya-i-metodologiya/125-crossfit-opasnost-ili-effektivnost-zdorove-ili-vred-prichiny-travmoopasnosti-i-rekomendatsii-po-ikh-ustraneniyu> (дата обращения: 12.10.2019).

- Кукуету, Л. Кроссфит убьёт тебя, детка? Получен научный ответ на вопрос о травмоопасности CrossFit. Блог Inside.fit. Взято с <http://inside.fit/crossfit/teoriya-i-metodologiya/277-krossfit-ubjot-tebya-poluchen-nauchnyj-otvet-na-vopros-o-travmoopasnosti-crossfit> (дата обращения: 02.10.2019).
- Лоца, Т. О., Єременко, Н. О. (2017). Кросфит в основі фізичного виховання студентів ВНЗ. *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення: матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених* (Т. 1, С. 86-89). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Взято з <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/4067> (дата звернення: 16.10.2019).
- Мурашева, М. В. (2016). Круговая тренировка (кроссфит) как инновационная форма проведения занятий по физической культуре в условиях вуза. В кн. О. Н. Широков (Ред.), *Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф.* (С. 357-358). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». Взято с https://interactive-plus.ru/ru/article/17143/discussion_platform (дата обращения: 10.10.2019).
- Робертсон, Э. Маленькая грязная тайна КроссФита. Блог Workout. Взято с https://workout.su/articles/482-malenkaja-grjaznaja-tajna-krossfita?comments_page=2#page-a (дата обращения: 17.09.2019)
- Степанова, І., Дутко, Т., & Жорова, О. (2018). Засоби кросфіту в системі секційних занять фізичним вихованням студентів закладів вищої освіти. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*, 4 (36), 6, 88-93. Взято с <http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/10515/1/Dutko.pdf> (дата звернення: 16.06.2019).
- Тимохіна, Н. В., & Калугіна, Я. С. (2017). Кроссфит тренировки на занятиях по физической культуре со студентами 3-4 курсов, вред или польза. *Наука-2020*, 126-129. Взято с <https://cyberleninka.ru/article/v/krossfit-trenirovki-na-zanyatiyah-po-fizicheskoy-kulture-so-studentami-3-4-kurov-vred-ili-polza> (дата обращения: 16.09.2019).

References

- Bazylevych, N. O., & Tokonoh, O. S. (2017). Vplyv zaniat krosfitom na formuvannya motyvatsii studentiv do rehuliarnykh zaniat fizychnoiu kulturoiu i sportom [Influence of crossfit training on the formation of students' motivation for regular physical education and sports]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 2 (42), S. 113-117. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/2/27.pdf> [in Ukrainian].
- Ermakova, Iu. N., Osokina, E. A., & Tikhomirov, Iu. V. (2016). Primenenie krossfit-trenirovok u studentov, zanimaiushchikhsia silovym troeborem na nachalnom etape podgotovki [Application of crossfit training for students engaged in power triathlon at the initial stage of preparation]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia [Modern problems of science and education]*, 3. Retrieved from <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24617> [in Russian].
- Kukuetu, L. CrossFit: opasnost ili effektivnost, zdorove ili vred. Prichiny travmoopasnosti i rekomendatsii po ikh ustraneniui [CrossFit: Danger or efficiency, health or harm. Causes of injury and recommendations for their elimination]. *Blog Inside.fit*. Retrieved from <http://inside.fit/crossfit/teoriya-i-metodologiya/125-crossfit-opasnost-ili-effektivnost-zdorove-ili-vred-prichiny-travmoopasnosti-i-rekomendatsii-po-ikh-ustraneniui> [in Russian].
- Kukuetu, L. Krossfit ubet tebia, detka? Poluchen nauchnyi otvet na vopros o travmoopasnosti CrossFit [Crossfit will kill you, baby? A scientific answer to the question about CrossFit trauma was received]. *Blog Inside.fit*. Retrieved from <http://inside.fit/crossfit/teoriya-i-metodologiya/277-krossfit-ubjot-tebya-poluchen-nauchnyj-otvet-na-vopros-o-travmoopasnosti-crossfit> [in Russian].
- Loza, T. O., Yeremenko, N. O. (2017). Krosfit v osnovi fizychnoho vykhovannia studentiv VNZ [Crossfit at the heart of physical education of university students]. *Suchasni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu riznykh hrup naseleennia: materialy XVII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh [Modern problems of physical education and sports of different population groups]* (Vol. 1, pp. 86-89). Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka. Retrieved from <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/4067> [in Ukrainian].
- Murasheva, M. V. (2016). Krugovaia trenirovka (krossfit) kak innovatcionnaia forma provedeniia zaniatii po fizicheskoi kulture v usloviakh vuza [Circular training (crossfit) as an innovative form of physical education in high school]. In O. N. Shirokov (Ed.), *Pedagogicheskii opyt: teoriia, metodika, praktika [Pedagogical experience: theory, methodology, practice]: materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (pp. 357-358). Cheboksary: TcNS «Интерактив плюс». Retrieved from https://interactive-plus.ru/ru/article/17143/discussion_platform [in Russian].
- Robertson, E. Malenkaia griaznaia taina KrossFita [A little dirty mystery of CrossFit]. *Blog Workout*. Retrieved from https://workout.su/articles/482-malenkaja-grjaznaja-tajna-krossfita?comments_page=2#page-a [in Russian].
- Stepanova, I., Dutko, T., & Zhorova, O. (2018). Zasoby krosfitu v systemi sektsiinykh zaniat fizychnym vykhovanniam studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Means of crossfit in the system of section classes of physical education of students of institutions of higher education]. *Aktualnye nauchnye issledovaniia v sovremennom mire [Current scientific research in the modern world]*, 4 (36), 6, 88-93. Retrieved from <http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/10515/1/Dutko.pdf> [in Russian].

Timokhina, N. V., & Kalugina, Ia. S. (2017). Krossfit trenirovki na zaniatiyah po fizicheskoi kulture so studentami 3-4 kursov, vred ili polza [Crossfit training in physical education classes with 3-4 course students, harm or benefit]. *Nauka-2020 [Science 2020]*, 126-129. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/v/krossfit-trenirovki-na-zanyatiyah-po-fizicheskoy-kulture-so-studentami-3-4-kursov-vred-ili-polza> [in Russian].

LISETSKAYA H., REZNIKOVA S.

Mariupol State University, Ukraine

THE DUALISM OF VIEWS ON THE SAFETY OF CROSSFIT AS A FITNESS SYSTEM IN THE CONTEXT OF A STUDENT'S PHYSICAL DEVELOPMENT

Crossfit is today in the field of view of the theorists and practitioners of physical education because of the youth of this kind of training. The article deals with the approaches of scientists to understanding the effectiveness of crossfit as a system of intensive physical training. Consideration and generalization of multi-vector approaches to understanding the effectiveness of this training system and the possible negative consequences for the physical condition of its followers, which has not been done before, will help to understand more deeply the nature of crossfit, its impact on the human body.

The article describes the research on the potential benefits and possible negative consequences for the health of athletes in the crossfit training system. The apologists of this training system speak of the comprehensive development of the athlete's body through the use of force and aerobic exercise; diversification of the training process due to variability of exercises; attractiveness to the masses due to its quick results and combinations of physical activity from different fields and sports.

Crossfit critics emphasize aspects such as: risk of injury; extreme load (force combined with speed); the risk of rhabdomyolysis and problems in the cardiovascular system; lack of professional crossfit trainers, as the discipline is young and diverse; the presence of technically complex exercises that can not be performed by an unprepared person; inability to follow the technique of performing many athletes at the same time by one trainer).

The article provides recommendations for reducing the risk of negative impact on the physical condition of the individual: systematicity, variability and individualization, cyclicity, etc.

Ukrainian trainers are gradually applying the methodological workings of their American founding colleagues, as well as forming a culture of conducting classes. Applied research on the effects of crossfit as a form of exercise on human health is still to come. The problem of «introductory testing» and the methodological component remain urgent.

Keywords: *crossfit; efficiency; safety; training; physical training*

Стаття надійшла до редакції 14.09.2019 р.

УДК 37.091.12.011.3-051:373.3]:316.647

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194853>

ГАННА ЛЮЛЬКА

ORCID ID 0000-0001-8915-8426

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

КРИТЕРІЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті визначено критерії і показники толерантності сучасного вчителя початкових класів з урахуванням її процесуальних характеристик і динамічного характеру. Педагогічна толерантність розуміється як необхідна для реалізації особистісно-орієнтованого освітнього процесу, професійна здатність вчителя початкових класів встановлювати діалогічні відносини з суб'єктами освіти, які істотно відрізняються від нього сталими (стать, вік, темперамент) та змінними характеристиками особистості (соціальна ситуація, когнітивний розвиток, емоційний стан, фактори навчальних досягнень); доводиться необхідність її формування у майбутнього педагога.

Ключові слова: педагогічна толерантність; вчитель початкових класів; учень; критерії педагогічної толерантності; показники педагогічної толерантності; рівні педагогічної толерантності

Постановка проблеми. Перед Україною, яка входить в світовий освітній простір, постає нове соціальне замовлення із розвитку активної, творчої особистості, здатної адаптуватися до постійно і швидко змінюваного світу. Зміни вимог до особистості педагога, труднощі в сфері міжособистісних взаємодій вимагають пошуку нової стратегії освіти, що ґрунтується на гуманістичних принципах, переорієнтації освітнього процесу з позицій жорстко заданих соціумом норм навчання і виховання на сприйняття людини як найвищої цінності, на збереження і розвиток особистісного потенціалу.

Такий розвиток і виховання можливі в толерантному освітньому середовищі, створення якого є важливою складовою гуманістичної моделі освіти. Учитель початкових класів, який будує навчання і виховання на толерантній основі, створює умови для становлення і розвитку особистості кожного учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес формування толерантності як необхідної умови професійного становлення вчителя розглядають Н.А. Козинець, О.Д. Матієнко, В.О. Пономарьова, С.М. Шабат-Савка та ін. Показники толерантності вчителя, в тому числі, й початкової школи, виділяють Л.Ю. Ачасова, Н.А. Котух, В. Д. Уланов та ін.; її критерії і рівні вивчають О.І. Дворнікова, О.О. Крамарева, О.Д. Матієнко, І.І. Сорокін та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У той же час вимоги суспільства до розвитку педагогічного професіоналізму і толерантності як особистісно-професійної якості зіштовхуються потребують узагальнення існуючих підходів до показників, критеріїв і рівнів толерантності вчителя початкових класів.

Мета статті. Головною метою роботи є аналіз існуючих підходів до визначення показників, критеріїв і рівнів толерантності вчителя початкових класів у сучасній освітній парадигмі.

Виклад основного матеріалу. Толерантність – це мистецтво співіснувати у світі різних людей та ідей, здатність мати права та свободи, не порушуючи прав та свобод інших людей. Толерантність можна охарактеризувати як спосіб взаємодії, який зорієнтований на самопізнання, саморозвиток, визначення меж самоідентифікації, що сприяє гуманізації суспільства, співпраці з людьми, які відрізняються зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями чи вірою. Для кожної людини «важливо було б навчитися знаходити відмінність у спільному та спільне у відмінному, не сприймати відмінність як недолік» (Дворнікова, 2017, с. 4).

Гуманістична орієнтація всієї системи освіти, суб'єкт-суб'єктний підхід у навчанні, посилення міжкультурних взаємодій – все це вимагає від педагога дотримання толерантної поведінки задля підвищення результативності навчально-виховного процесу. Доцільність виділення педагогічної толерантності полягає в специфіці суб'єктів освітнього процесу та взаємодії, яка ними реалізується.

Професіоналізм педагогічного спілкування виявляється в готовності й умінні використовувати наявні знання на практиці, вирішувати безліч педагогічних завдань; у виробленні норм поведінки; у готовності до співпраці з учнями, батьками та колегами; в емоційній контактності, що виявляється в чуйності, здатності до співпереживання; у високому рівні емоційної стабільності, педагогічної толерантності в різних конфліктних ситуаціях.

Толерантність виступає однією з найважливіших професійних якостей педагога. Толерантний учитель, який спокійно реагує на викликаючі роздратування зовнішній вигляд та поведінку, здатний прийняти дітей такими, якими вони є; усвідомлювати, що варто змінити, а що – ні. Якщо ж він приймає рішення про зміни, то робить це поступово, не завдаючи шкоди учневі (Зимняк, 2017).

Під толерантністю вчителя початкових класів В.О. Пономарьова розуміє його здатність визнавати існування в учнів інших поглядів, відмінних від його власних, приймати їх індивідуальні особливості і можливості, а також з розумінням ставитися до можливої нестандартної поведінки школярів (Пономарева, 2019).

Толерантний педагог – це педагог, який ефективно працює у напрямку розвитку толерантності, виховуючи в учнів вміння позитивно взаємодіяти з іншими людьми. Свою діяльність він повинен базувати на принципах толерантності, основні з яких такі: цілеспрямованості, взяття до уваги індивідуальних особливостей кожного індивіда, зв'язку толерантності з життям, ставлення до інших з повагою, опори на позитивне, створення толерантного середовища у навчальному закладі, співпраці. Такий вчитель поважає почуття та позицію кожного, формує почуття справедливості, створює вільну та демократичну атмосферу на уроках, готовий до діалогу, розуміння та солідарності, спроможний розвивати почуття взаємної прихильності.

Л. Ю. Ачасовою запропоновані показники толерантності вчителя початкових класів: гуманність, що передбачає увагу до самотнього внутрішнього світу дитини, віру у її добрий початок, людяність міжособистісних ставлень, відмову від методів примусу і форм придушення гідності школяра; рефлексивність – глибоке знання індивідуальних особливостей, позитивних якостей та недоліків, виявлення їх відповідності толерантному світосприйняттю; свобода, яка виявляється у дисципліні і обов'язку, не припускає насильницьких наказів та заборон; відповідальність – прояв внутрішньої сили в ситуації прийняття рішення, його якісне виконання на основі варіативного підходу й системи особистих вимог; захищеність – гарантія розуміння і підтримки; гнучкість – вміння залежно від складу учасників подій і через обставини, що склалися, приймати рішення, будувати систему відношень на основі володіння повноцінною інформацією; впевненість у собі – адекватна оцінка особистих сил і здібностей, віра у можливість подолання перешкод; самовладання – володіння собою, керування емоціями, вчинками; варіативність – багатомірний підхід до оцінки навколишнього життя і прийняття адекватних рішень до обставин, що склалися; перцепція – вміння підмічати і виділяти різні властивості людей, розуміти їх внутрішній стан; емпатія – співчуття проблемам інших людей, емоційна оцінка подій; почуття гумору – іронічне ставлення до безглузвих обставин, непередуманих вчинків учасників навчально-виховного процесу, вміння посміятися над собою (Ачасова, 2017, с. 24).

Процесуальні характеристики педагогічної толерантності, її динамічний характер визначають критерії її сформованості.

Під критеріями сформованості педагогічної толерантності як компетентності Г. А. Лопушян розуміє характеристики толерантної особистості, на основі яких можна оцінити стан і динаміку її формування. Зважаючи на ціннісну природу толерантності та особливостей її становлення як знання, установки і діяльності, науковець виділяє наступні критерії її сформованості:

– знаннєвий, що характеризує ціннісну свідомість особистості як форму відображення дійсності, заснованої на придбанні ціннісних знань. Педагог повинен знати, що таке толерантність, її сутність і прояви, розуміти роль толерантності в міжособистісній професійній взаємодії, мати уявлення про особливості власного світогляду і світогляду учасників навчально-виховного процесу;

– мотиваційний, який визначає сформованість ціннісної установки на толерантність в регулюванні діяльності. У педагогів має бути наявна свідомо потреба в толерантному ставленні до учнів як особистостей з відмінними від них

поглядами і знаннями, готовність конструктивно взаємодіяти з ними в різноманітному світі, налаштованість на критичний діалог;

– діяльнісний, що дозволяє оцінити прояв толерантності в ціннісній діяльності і ціннісних вчинках. Вчителі оцінюють життєві ситуації з позицій толерантних цінностей і вибирають бажані способи взаємодії. Критичний діалог, що розширює горизонти свого досвіду без втрати власної автономії, стає провідним способом діяльності в ході взаємодії з дітьми незалежно від їх культурної, релігійної, національної, вікової, статевої та інших характеристик.

– рефлексивний критерій, який визначає визначити педагога до саморефлексії і самоаналізу, вміння передбачати наслідки своїх дій і побачити себе очима партнера по спілкуванню (Лопушнян, 2017, с. 130).

О. Д. Матієнко виділяє рівні сформованості толерантності вчителя початкових класів, спираючись на ступінь активності її прояву: від повної інтолерантності до розвиненої толерантності педагога через ряд послідовних рівнів (Матієнко, 2017, с. 31).

О.О. Крамарева виділяє рівні розвитку толерантності у вчителів у міжособистісній взаємодії зі школярами:

– низький (нейтрально-конфліктний – характеризується залежністю від зовнішніх умов та індивідуального досвіду);

– середній (вибагливий – характеризується наявністю мотивації до прояву толерантності);

– високий (рефлексивний – характеризується емоційно-стійким ставленням до оточуючих, високим ступенем рефлексії) (Крамарева, 2015, с. 27) .

Р. В. Загорулько вивчає діалогічні прояви толерантності в педагогічній діяльності і розрізняє її рівні від відкритої ворожості до оточення до повної відкритості різнобічним запитам учасників навчально-виховного процесу. Автор говорить про толерантність як: байдужість, неможливість порозуміння, поблажливість, розширення власного досвіду і критичного діалогу (Загорулько, 2009, с. 47).

Л. С. Разіна вибудовує рівні педагогічної толерантності від неусвідомлюваної до усвідомленої. Характеристики цих рівнів включають такі позиції, як знайомство з ідеями толерантності, ціннісне ставлення до «іншого», налаштованість на діалогічний характер взаємин. Інтолерантність виділяється окремим рівнем, який передбачає повну неповагу. При цьому автор наголошує, що рівень сформованості толерантності у вчителя не залежить від зони спілкування зі школярами, а має проявлятися в різних ситуаціях зіткнення життєвих інтересів (Разіна, 2016, с. 62).

Серед критеріїв толерантності вчителів початкової школи Л. С. Разіна називає:

– ціннісно-смісловий критерій, що визначається аксіологічними пріоритетами педагогічної діяльності, цінністю особистості, саморозвитку, діалогу, творчості;

– когнітивно-рефлексивний критерій, пов'язаний з актуалізацією рефлексії як інструменту професійного саморозвитку педагога, рівня його професійної підготовки (знання цілей освіти, усвідомлення своїх педагогічних мотивів і вміння будувати на базі цього педагогічну стратегію і тактику);

– комунікативно-поведінковий критерій, що включає вміння чути, слухати і розуміти суб'єкта освіти, транслювати інформацію, встановлювати зворотний зв'язок (Разіна, 2016, с. 63).

І. І. Сорокін дотримується такої ієрархії рівнів сформованості толерантності у вчителів молодших класів: критичний, низький і допустимий. Інтолерантний рівень як повне неприйняття ідей толерантності науковець вважає неприпустимим і відсутнім у діяльності вчителя. Критичний рівень не дозволяє використовувати толерантність як ціннісну основу діяльності. Низький рівень передбачає спонтанне, непостійне включення цінності толерантності до діяльності. Для педагогів бажаним є достатній рівень як вищий рівень сформованості толерантності з її регулярними проявами (Сорокін, 2018).

В. О. Сластьонін визначає наступні рівні та показники сформованості толерантності у сучасного вчителя початкових класів.

Низький рівень сформованості толерантності характеризується частковим знайомством вчителя з ідеями толерантності. Найявне байдуже ставлення до «чужого», «іншого»: думок, вподобань і поведінки.

Середній рівень сформованості толерантності характеризується знайомством з ідеями толерантності, пізнанням і визнанням свого «Я» і позиції «Іншого», позитивним ставленням до його інакшості, проявами співчуття до дітей. Даний рівень не є прийнятним для педагога, для якого толерантність є істотним проявом ключових компетентностей, багато в чому визначаючою результативність професійної діяльності.

Високий для вчителя початкових класів рівень сформованості толерантності відрізняється використанням багатого потенціалу теорії пізнання в практичній діяльності і спілкуванні: здатністю поглянути на світ одночасно з двох точок зору, своєї власної та «Іншого», ціннісним ставленням до інакшості, готовністю і здатністю конструктивно діяти в різноманітному світі, налаштованістю на критичний діалог з учнями. Це дозволяє розширити горизонти власного досвіду із збереженням власної автономії (Сластьонін, 2015, с. 6).

Педагогічна толерантність покликана концептуально забезпечити процес трансформації толерантності як універсальної загальнолюдської цінності в цілі, які реалізуються на практиці в галузі освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наявних підходів дозволяє констатувати, що єдності в розумінні критеріїв прояву толерантності вчителя початкових класів не існує. Критерії педагогічної толерантності, тобто, ознаки оцінки і показники, визначаються, виходячи з визначення її поняття. Педагогічна толерантність розуміється як необхідна для реалізації особистісно-орієнтованого освітнього процесу, професійна здатність вчителя початкових класів встановлювати діалогічні відносини з суб'єктами освіти, які істотно відрізняються від нього сталими (стать, вік, темперамент) та змінними характеристиками особистості (соціальна ситуація, когнітивний розвиток, емоційний стан, фактори навчальних досягнень). Тому змістове насичення критеріїв толерантності сучасного педагога визначається достатньо відмінними людськими і професійними якостями, на які той спирається при оцінці інших.

Формування толерантності у вчителів початкових класів потребує подальшого вивчення. Сьогодні виникає необхідність визначення та ґрунтовного вивчення шляхів, методів та прийомів для розвитку педагогічної толерантності. Адже толерантність є дієюю тоді, коли пронизує всі сфери і види діяльності педагогів.

Список використаних джерел

- Ачасова, Л. Ю. (2014). Толерантность в деятельности современного педагога. *Педагогическое образование и наука*, 11, 23-28.
- Дворникова, Е. И. (2017). Воспитание толерантности у будущих педагогов в системе образования. *Искусство и образование*, 2, 4-21.
- Загорулько, Р. В. (2009). *Педагогические системы и технологии: практический аспект*. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова.
- Зимняя, И. А. (2017). *Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования*. Взято з <https://http://www.eidos.ru/journal/2018/505.htm>.
- Крамарева, О. (2015). Сучасна культура толерантної особистості. *Директор школи*, 17, 26-30.
- Лопушнян, Г. А. (2017). Модель толерантности педагога в свете концепции индивидуальности. *Педагогика*, 1, 128-134.
- Матієнко, О. (2017). Виховання толерантності починається з учителя. *Рідна школа*, 6, 29-32.
- Пономарева, В. (2019). *Что такое педагогическая толерантность?* Взято з <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-26866/>.
- Разина, Л. С. (2016). Изучение стереотипов восприятия как предпосылки толерантного реагирования. *Высшее образование сегодня*, 10, 60-64.
- Сластенин, В. А. (2015). Профессиональное саморазвитие учителя. *Педагогика*, 2, 3-12.
- Сорокін, І. І. (2018). *Толерантність як одна з домінант педагогічної науки*. Взято з <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN27/16.pdf>.

References

- Achasova, L. Yu. (2014). Tolerantnost v deiatelnosti sovremennoho pedahoha [Tolerance in the activities of a modern educator.]. *Pedahohycheskoe obrazovanye y nauka [Teacher education and science.]*, 11, 23-28 [in Russian].
- Dvornykova, E. Y. (2017). Vospytanye tolerantnosti u budushykh pedahohov v systeme obrazovanyia [Tolerance training for future teachers in the education system.]. *Yskusstvo y obrazovanye [Art and education]*, 2, 4-21 [in Russian].
- Kramareva, O. (2015). Suchasna kultura tolerantnoi osobystosti [Modern culture of tolerant personality.]. *Dyrektor shkoly [School Director]*, 17, 26-30 [in Ukrainian].
- Lopushnian, H. A. (2017). Model tolerantnosti pedahoha v svete kontseptsyy undyvudualnosti [Teacher tolerance model in the light of the concept of individuality.]. *Pedahohyka [Pedagogy]*, 1, 128-134 [in Russian].
- Matiienko, O. (2017). Vykhovannia tolerantnosti pochynaetsia z uchytelia [Educating tolerance begins with the teacher.]. *Ridna shkola [Home school]*, 6, 29-32 [in Ukrainian].
- Ponomareva, V. (2019). *Chto takoe pedahohycheskaia tolerantnost? [What is pedagogical tolerance?]*. Retrieved from <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-26866/> [in Russian].
- Razyna, L. S. (2016). Yzuchenye stereotipov vospriyatia kak predposylky tolerantnoho reahyrovanyia [The study of perception stereotypes as a prerequisite for a tolerant response.]. *Visshiee obrazovanye sehodnia [Higher education today]*, 10, 60-64 [in Russian].
- Slastenyn, V. A. (2015). Professyonalnoe samorazvytye uchytelia [Professional self-development of a teacher.]. *Pedahohyka [Pedagogy]*, 2, 3-12 [in Russian].
- Sorokin, I. I. *Tolerantnist yak odna z dominant pedahohichnoi nauky [Tolerance as one of the dominant pedagogical sciences]*. Retrieved from <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN27/16.pdf> [in Ukrainian].
- Zahorulko, R. V. (2009). *Pedahohycheskye systemi y tekhnolohyy: praktycheskyi aspekt [Pedagogical systems and technologies: practical aspect]*. Vytebsk: VHU ym. P.M. Masherova [in Russian].
- Zymniaia, Y. A. (2017). *Kliuchevie kompetentsyy – novaia paradyhma rezultata sovremennoho obrazovanyia [Key competencies - a new paradigm of the result of modern education]*. Retrieved from <https://http://www.eidos.ru/journal/2018/505.htm> [in Russian].

LULKA A.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

CONTEMPORARY PRIMARY TEACHER TOLERANCE CRITERIA

The article defines the criteria and indicators of tolerance of the modern elementary teacher. It is emphasized that tolerance is one of the most important professional qualities of a teacher. The elementary school teacher's tolerance refers

to his or her ability to acknowledge students' views other than his / her own, to accept their individual characteristics and abilities, as well as to understand the possible non-standard behavior of students.

It is noted that a tolerant educator is an educator who works effectively towards developing tolerance, fostering the ability of students to interact positively with other people. It should base its activities on the principles of tolerance, the main ones being: purposefulness, consideration of individual characteristics of each individual, connection of tolerance with life, respect for others with respect, reliance on the positive, creation of a tolerant environment in the school. Such a teacher respects the feelings and position of everyone, creates a sense of justice, creates a free and democratic atmosphere in lessons, ready for dialogue, understanding and solidarity, capable of developing a sense of mutual affection.

The indicators of elementary school teacher tolerance are described, namely: humanity, reflexivity, freedom, responsibility, security, flexibility, confidence, self-control, variability, perception, empathy, sense of humor. Procedural characteristics of pedagogical tolerance, its dynamic character determine the criteria of its formation.

The criteria of the formation of pedagogical tolerance as competence are understood as characteristics of a tolerant personality, on the basis of which it is possible to evaluate the state and dynamics of its formation. Considering the value nature of tolerance and the peculiarities of its formation as knowledge, setting and activity, the criteria of its formation: knowledge, motivation, activity and - reflexive.

Based on the degree of activity of manifestation, the levels of pedagogical tolerance from complete intolerance to the developed tolerance of the teacher through a number of consecutive levels have been determined. The dialogical manifestations of tolerance in pedagogical activity are studied and its levels vary from open hostility to environment to full openness to the versatile requests of participants of educational process. Levels of pedagogical tolerance from the unconscious to the conscious are constructed, and among the criteria of tolerance of elementary school teachers are named value-semantic, cognitive-reflexive and communicative-behavioral criteria. Scholars adhere to such a hierarchy of levels of tolerance in junior teachers: critical, low and permissible.

It is stated that there is no unity in understanding the criteria of manifestation of primary school teacher tolerance. The criteria of pedagogical tolerance, that is, the signs of assessment and indicators, are determined based on the definition of its concept.

Keywords: *pedagogical tolerance; elementary school teacher; student; pedagogical tolerance criteria; indicators of pedagogical tolerance; levels of pedagogical tolerance*

Стаття надійшла до редакції 04.09.2019 р.

УДК 378.011.3-051:51]:378.09.26

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194854>

НАТАЛІЯ МАКСИМЕНКО

ORCID ID 0000-0002-2495-9289

Полтавський Національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОГРАМНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014.15 СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ПРИРОДНИЧІ НАУКИ)

Обґрунтовуються зміст та особливості формування результатів навчання майбутніх фахівців спеціальності 014.15 Середня освіта (Природничі науки), які враховують зміст освітніх компонентів предметної області природничих наук (біології, хімії, фізики).

Ключові слова: Освітня програма «Середня освіта (Природничі науки)»; цілі освітньої програми, програмні результати навчання; професійна підготовка; освітні компоненти; здобувачі вищої освіти; шкільний інтегрований курс «Природничі науки»

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Важливий статус природничо-наукової освіти у соціальному поступі XXI століття набуває пріоритетного значення. Аналіз проблем природничої освіти здійснюється представниками різних країн світу, наприклад, в рамках Міжнародної програми з оцінювань освітніх досягнень учнів (PISA (Programme for International Student Assessment) за підтримки Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) (Вакуленко, Ломакович, Терещенко, & Новікова (Уклад.), 2018). Так Україна вперше, 2016 році, брала участь в Програмі міжнародного дослідження якості освіти, результати якого саме і дозволили привернути увагу до природничо-наукових дисциплін в Новій українській школі, до необхідності формування природничо-наукової грамотності в учнів, яка визначається: особистісним, соціальним, глобальним контекстом; знанневим (знання про навколишній світ), компетентнісним (здатність застосовувати набуті знання до життєвих ситуацій) та афективним (зацікавлення та допитливість) (Нова школа. Простір ..., 2016; Кремень, (Ред.), 2016; Оніпко, & Соловей, 2018;

Садовий, & Трифонова, 2010). Тож у 2018/2019 н.р. розпочалося пілотування Всеукраїнського експерименту «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти» на виконання наказу Міністерства освіти і науки України № 863 від 3 серпня 2018 року (Про затвердження Переліку..., 2018).

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор.

Значна кількість наукових доробок учених (І. Бабич, Г. Білецька, О. Біляковська, А. Вербицький, Б. Гершунський, Н. Калініченко, С. Касярум, О. Левчук, Л. Моторна, Т. Нінова, В. Петрук, Л. Сакович, В. Серіков, В. Стьопін, С. Старостіна, А. Степанюк, О. Суханов, Т. Харламова, С. Цвілик, О. Ярошенко та ін.), що присвячені проблемам природничо-наукової освіти націлені на сприяння кардинальним зрушенням в існуючій системі освіти, її реформуванню. Питання професійної підготовки майбутнього вчителя висвітлені в наукових працях В. Бега, В. Бондаря, Н. Борейко, Гончаренко, Є. Гришина, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Лозової, В. Лугового, Т. Калюжної, Н. Кузьміної, В. Кузя, А. Сбруєвої, О. Огієнко, О. Пехоти, О. Савченко, Л. Хомич та інших. Аналіз проблем професійної підготовки вчителя природничих наук відображено в наукових розвідках О. Біляковської, А. Коломієць, Є. Костенко, Н. Левчук, Н. Москалюк, Л. Нікітченко, В. Оніпко, Н. Петрової, Г. Тарасенко та інших.

Вирішення досі не вирішених аспектів розглядуваної проблеми, яким і присвячено цю статтю. Сьогодні перед учителями природничих предметів постало нове завдання – через упровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» у класах неприродничого профілю показати учням цілісність світу та невід'ємний зв'язок природничих наук – біології і екології, хімії, географії, фізики і астрономії. А перед викладачами педагогічних закладів вищої освіти – підготувати майбутніх учителів готових до реалізації цього інтегрованого курсу. Складнощі з реалізації зазначеного завдання додають відсутність досвіду, невизначеність з компетентностями та програмними результатами навчання майбутніх фахівців, здатних до впровадження цього інтегрованого курсу. Передбачуваною є проблема методичної забезпеченості навчальними ресурсами, матеріально-технічним забезпеченням. Тож, першочергово для викладання інтегрованих курсів «Природничі науки» необхідно створити освітні програми по підготовці майбутніх фахівців спеціальності 014.15 «Середня освіта (Природничі науки)» де необхідно визначити зміст підготовки окреслити основні програмні компетентності та результати навчання.

Формулювання мети й завдань статті. Метою наукової розвідки є формулювання цілей освітньої програми «Середня освіта (Природничі науки)» для підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти та визначення основних програмних результати навчання майбутніх фахівців, окреслення їх зміст та особливості формування.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Полтавщина долучилася до проведення всеукраїнського експерименту «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти», тому потребує спеціалістів такого профілю. У Полтавській області в експерименті приймають участь п'ятнадцять навчальних закладів: Кременчуцький навчально-виховний комплекс «ЗОШ I ступеня – різнопрофільна гімназія» №5 імені Т. Г. Шевченка Кременчуцької міської ради Полтавської області; Кременчуцький навчально-виховний комплекс «ЗОШ I ступеня – різнопрофільна гімназія» №6 Кременчуцької міської ради Полтавської області; Кременчуцька ЗОШ I-III ступенів №8 Кременчуцької міської ради Полтавської області; Кременчуцька спеціалізована школа I-III ступенів №10 із поглибленим вивчення англійської мови Кременчуцької міської ради Полтавської області; Кременчуцький навчально-виховний комплекс «ЗОШ I-II ступенів – ліцей № 11» Кременчуцької міської ради Полтавської області; Кременчуцька ЗОШ I-III ступенів №17 «Вибір» імені М. Г. Неленя Кременчуцької міської ради Полтавської області; Кременчуцька ЗОШ I-III ступенів №22 Кременчуцької міської ради Полтавської області; Кременчуцький навчально-виховний комплекс «ЗОШ I ступеня – колегіум» №25 Кременчуцької міської ради Полтавської області; Кременчуцький навчально-виховний комплекс «ЗОШ I-II ступенів – ліцей» № 30 імені Н.М. Шевченко Кременчуцької міської ради Полтавської області; Миргородська спеціалізована школа I-III ступенів №5 Миргородської міської ради Полтавської області; Пирятинський ліцей Пирятинської міської ради Полтавської області; Глобинська ЗОШ №5 Глобинської міської ради Полтавської області; Градизька гімназія імені Героя України Олександра Білаша Глобинської районної ради Полтавської області; Великокріківська ЗОШ I-III ступенів Глобинської районної ради Полтавської області; Полтавський коледж мистецтв імені М. В. Лисенка. Формування контингенту учителів природничих дисциплін можливе, насамперед, випускниками ОП, які мають необхідні загальні та фахові компетентності для викладання інтегрованого курсу «Природничі науки».

Враховуючи результати моніторингу ринку освітніх послуг та проведення Всеукраїнського експерименту по впровадженню шкільного інтегрованого курсу «Природничі науки», Полтавський національний університет імені В.Г. Короленка долучився до забезпечення підготовки вчителів для реалізації означеного курсу в освітній діяльності. Тенденції розвитку ринку праці свідчать про необхідність фахівців із інтегрованого курсу «Природничі науки», оскільки до 2018 р. їх не готували в жодному ЗВО, а введення курсу передбачено у 141-му навчальному закладі України (серпень 2018-жовтень 2022 року). Для реалізації експерименту сучасна школа потребує фахівця, здатного до створення навчально-методичного забезпечення інтегрованих курсів, готового до впровадження курсу в освітню практику, здійснення експериментального навчання, проведення моніторингу ефективності результатів експерименту, що і передбачено цілями та враховано при формуванні результатів навчання ОП.

Про тенденції розвитку спеціальності свідчить збільшення кількості ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців за даною освітньою програмою. Особливості новітніх тенденцій розвитку спеціальності враховуються під час перегляду освітньої програми за результатами моніторингу вступної кампанії, професійних дискусій із стейкхолдерами (на науково-практичних конференціях, конкурсах наукових студентських робіт, олімпіадах, турнірах тощо).

У навчальний процес ОП впроваджено у 2018 році. Обсяг ОП 90 кредитів ЄКТС/ 1 рік 4 місяців. ОП враховує цілісну систему інтегрованого навчання, побудована на інноваційних проектних результатах, із урахуванням цілісного уявлення про світ, про широкий спектр наукових ідей астрономії, біології, географії, фізики і хімії. в рамках яких можлива подальша професійна та наукова діяльність. ОП передбачає проведення досліджень та здійснення інновацій, що дозволяють студентам розв'язувати комплексні завдання і проблеми в галузі Природничих наук; отримання поглибленої фундаментальної, спеціалізованої та практичної підготовки магістрів у галузі природничих наук, педагогіки та методики вищої і середньої освіти із широким доступом до працевлаштування, формування та розвитку загальних професійних компетентностей у галузі природничих наук, педагогіки та методики вищої і середньої освіти, здатності до самостійної науково-педагогічної діяльності в умовах закладів загальної середньої освіти; володіння експериментальними сучасними методами астрономії, біології, екології, географії, фізики і хімії.

Цілі освітньої програми «Середня освіта (Природничі науки)» визначають можливості та сферу застосування загальних і фахових компетентностей, що необхідні для розв'язання комплексних проблем у професійній діяльності; передбачають створення цілісної системи підготовки магістра середньої освіти (Природничі науки), учителя (викладача) природничих наук, хімії, фізики біології. Особливості цієї програми полягають у підготовці фахівців, здатних розв'язувати найактуальніші проблеми природничих наук, проводити наукові дослідження, що вимагають глибоких фундаментальних знань, творчого мислення, навичок роботи із сучасним обладнанням, готового до здійснення педагогічної діяльності в закладах освіти. Характерною особливістю даної ОП є її міждисциплінарний характер, який передбачає інтеграцію знань і практичних навичок з окремих компонентів предметної області природничих наук (біології, хімії, фізики, географії, екології), що обумовлює набуття таких професійних компетентностей, які дозволяють здобувачу успішно застосовувати передові освітні та наукові досягнення для забезпечення мобільності та поповнення професійних особистісних знань, гнучкості під час застосування методів теоретичної та способів практичної діяльності, критичності мислення, саморефлексії, прагнення до безперервного професійного зростання

У зв'язку з відсутністю стандарту вищої освіти за відповідною спеціальністю другого рівня вищої освіти у процесі підготовки ОП «Середня освіта (Природничі науки)» було проведено зіставлення опису кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій та запланованих результатів навчання (НРК) (*Про затвердження Національної... , 2011*). При зіставленні використовувалася методологія, розроблена в рамках проекту ЄС Twinning «Модернізація законодавчих стандартів та принципів освіти та навчання у відповідності до політики ЄС щодо навчання впродовж життя», 2015 (*Міністерство освіти і європейські... , 2015*).

Зазначеними Методичними рекомендаціями передбачаються етапи зіставлення: оцінюється відповідність між вимогами до результатів навчання (знань, умінь, компетентностей) в освітньо-професійній програмі та дескрипторами НРК; результати навчання за кваліфікацією порівнювались з кваліфікаційними рівнями НРК (як інтегральним описом результатів навчання).

Було встановлено, що вимоги до результатів навчання НРК за другим (магістерським) рівнем вищої освіти зі спеціальності мають відповідати восьмому рівню НРК та передбачають набуття здобувачами вищої освіти компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі середньої та вищої освіти та дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності. Характерно співпадіння вимог до результатів навчання за НРК (за показниками знання; уміння/навички; комунікація; відповідальність і автономія) та компетентностями випускника і результатами його навчання згідно з вимогами освітньо-професійної програми «Середня освіта (Природничі науки)».

Відповідність програмних результатів навчання вимогам НРК для восьмого кваліфікаційного рівня додатково забезпечувалась технологією розробки ОП, яка зумовлювалась логікою підготовки фахівців, що визначає послідовність і наступність у реалізації наступних дій гаранта та членів проектної групи, а саме: цілепокладання (визначення мети, принципів освітньої діяльності ПНПУ імені В.Г. Короленка за спеціальністю); формулювання нормативних вимог до базового рівня підготовки абітурієнтів, які вступають на навчання за спеціальністю; розподіл кредитів ЄКТС для опанування освітньо-професійної програми підготовки магістрів; відпрацювання системи компетентностей випускників ПНПУ імені В.Г. Короленка за спеціальністю з урахуванням визначених замовниками (працедавцями) первинних посад та виробничих функцій; структурування нормативного змісту на основі структурно-логічної схеми, його узгодження з варіативною частиною відповідно до профілю програми; конкретизація форми атестації випускників; врахування державних вимог до наявності системи внутрішнього забезпечення якості за спеціальністю.

Аналіз передбачав такі етапи порівняння: оцінку відповідності між вимогами до результатів навчання (знань, умінь, компетентностей) в освітньо-професійній програмі та дескрипторами НРК; результати навчання за кваліфікацією порівнювались з кваліфікаційним рівнем НРК (як інтегральним описом результатів навчання).

Було встановлено, що вимоги до результатів навчання НРК за другим (магістерським) рівнем вищої освіти зі спеціальності повинні передбачати набуття здобувачами вищої освіти компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі середньої і вищої освіти та дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності. Характерне співпадіння вимог НРК до результатів навчання ОП: спеціалізовані концептуальні знання, що включають сучасні наукові здобутки у сфері професійної діяльності або галузі знань і є основою для оригінального мислення та проведення досліджень (ПРН 1-ПРН 4); критичне осмислення проблем у обраній галузі та на межі галузей знань (ПРН 5-8, ПРН 19); спеціалізовані уміння / навички розв'язання проблем, необхідні для проведення досліджень (ПРН 9, ПРН 12); здатність інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі у широких або мультидисциплінарних контекстах (ПРН 15, ПРН 17, ПРН 20); здатність розв'язувати проблеми у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності

(ПРН 10, ПРН 13); зрозуміле і недвозначне донесення власних знань, висновків та аргументації до осіб, які навчаються (ПРН 11, ПРН 16).

Таблиця 1

Програмні результати навчання спеціальності «014.15 Середня освіта (Природничі науки)»

<p>Знання та розуміння</p> <p>ПРН 1. Знає базові основи психології, педагогіки та розуміє загальні закономірності розвитку особистості, прояви особистісних якостей, вікові особливості учнів старшої школи та студентів.</p> <p>ПРН 2. Знає психолого-педагогічні основи організації освітнього процесу у загальноосвітньому і вищому навчальному закладі.</p> <p>ПРН 3. Знає та розуміє принципи, сучасні методи, основні методичні прийоми, форми організації навчання певному предмету в закладах загальної середньої освіти (рівень старшої школи) та у закладах вищої освіти.</p> <p>ПРН 4. Знає сутність та зміст сучасних технологій навчання у старшій і вищій школі, в тому числі дистанційної освіти.</p> <p>ПРН 5. Розуміє та характеризує застосування дидактичних інструментів та технологій навчання з метою формування та контролю предметних компетентностей учнів і студентів.</p> <p>ПРН 6. Знає сучасні концепції природничих наук, пояснення будови хімічних, біологічних фізичних, екологічних, географічних властивостей об'єктів довкілля та синтезує знання природничих наук для створення єдиної природничо-наукової картини світу.</p> <p>ПРН 7. Знає основні методи добування неорганічних та органічних речовин та їх вплив на об'єкти довкілля.</p> <p>ПРН 8. Знає космічні об'єкти астрономічної теорії і закони використання яких є основою науково-технічного прогресу та вирішення глобальних проблем людства, у формуванні сучасної природничо-наукової картини світу; у пізнанні фундаментальних законів природи.</p>
<p>Застосування знань та розуміння</p> <p>ПРН 9. Уміє самостійно проводити різні організаційні форми навчання у старшій і вищій школі, вибирати та застосовувати продуктивні технології, методи, прийоми, форми та засоби навчання.</p> <p>ПРН 10. Уміє здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів (студентів) з різним рівнем розвитку розумових дій та мисленевих операцій.</p> <p>ПРН 11. Оперує базовими категоріями та поняттями спеціальності.</p> <p>ПРН 12. Застосовує елементи теоретичного та експериментального дослідження в професійній діяльності.</p> <p>ПРН 13. Здатний здійснювати рефлексію та мати навички оцінювання непередбачуваних проблем у професійній діяльності та поміркованого вибору шляхів їх вирішення.</p> <p>ПРН 14. Забезпечує охорону життя і здоров'я учнів у навчально-виховному процесі та позашкільній діяльності.</p> <p>ПРН 15. Застосовує логічне мислення, зокрема, для формування причинно-наслідкових зв'язків, просторову уяву для побудови моделей атомів, молекул, клітин, органів, організмів, екологічних та космічних систем.</p> <p>ПРН 16. Застосовує теорії, парадигми, концепції та принципи географічної науки, міжнародні й національні стандарти та досвід у професійній діяльності.</p> <p>ПРН 17. Пояснює зміни, які відбуваються у навколишньому середовищі під впливом природних і антропогенних чинників, формулює наслідки і детермінанти в контексті концепції сталого розвитку людства.</p>
<p>Формування суджень</p> <p>ПРН 18. Використовує інструменти демократичної правової держави в професійній та громадській діяльності; застосовує міжнародні та національні стандарти і практики в професійній діяльності.</p> <p>ПРН 19. Знаходить, обробляє і аналізує інформацію з різних джерел, готує до публікації тексти професійного змісту державною та іноземною мовами; проявляє принциповість і нетерпимість до проявів академічного плагіату.</p> <p>ПРН 20. Аналізує результати взаємодії живих організмів різних рівнів організації, їхньої ролі у біосферних процесах та можливості використання у різних галузях господарства, біотехнологіях, медицині та охороні навколишнього середовища та виокремлює, оцінює сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення сталого розвитку.</p>

Відповідність ПРН вимогам НРК для восьмого кваліфікаційного рівня додатково забезпечено технологією розробки ОП, яка зумовлювалася логікою підготовки фахівців, що визначає послідовність і наступність у реалізації дій гаранта та членів проектної групи, а саме: цілепокладання (визначення мети, принципів освітньої діяльності ЗВО за спеціальністю); формулювання нормативних вимог до базового рівня підготовки абітурієнтів, які вступають на навчання за спеціальністю (ОП «Середня освіта (Природничі науки)»); розподіл кредитів ЄКТС для опанування освітньо-професійної програми підготовки магістрів; застосування системи компетентностей випускників ЗВО за спеціальністю з урахуванням визначених замовниками (працедавцями) первинних посад та виробничих функцій; структурування нормативного змісту на основі структурно-логічної схеми, його узгодження з варіативною частиною відповідно до профілю програми; конкретизація форми атестації випускників; врахування державних вимог до наявності системи внутрішнього забезпечення якості за спеціальністю. Галузевий та регіональний контекст було також враховано під час формулювання цілей та програмних результатів навчання ОП.

ОП та навчальний план включають такі види практик: Виробнича педагогічна практика у старшій школі (2 семестр / 6 кредитів), Виробнича педагогічна практика у вищій школі (3 семестр / 6 кредитів), які складають логічно взаємопов'язану систему практичної підготовки та дозволяють досягти цілей і програмних результатів навчання (ПРН 3, ПРН 4, ПРН 5, ПРН 9, ПРН 10, ПРН 11, ПРН 12, ПРН 13).

Виробнича педагогічна практика у старшій школі проходить у ЗЗСО після вивчення фахових методик. Виробнича педагогічна практика у вищій школі відбувається на кафедрах природничого факультету ПНПУ після опанування навчальних дисциплін Психологія вищої школи, Педагогіка вищої школи, Інноваційні технології навчання природничих наук, Методика навчання у старшій і вищій школі біології, фізики, хімії, природничих наук.

Робоча група з розробки й оновлення ОП у співпраці із здобувачами вищої освіти, керівниками і вчителями закладів освіти, роботодавцями визначає сучасні тенденції середньої, вищої освіти та науки, що враховується при складанні та корегуванні робочих програм практик шляхом анкетування, опитування, інтерв'ювання та обговорення під час захисту портфоліо педагогічної практики та науково-практичних семінарів з представниками баз практики. У підсумку конференції магістранти заповнюють звіти, які засвідчують їх задоволеність компетентностями, здобутими під час практики.

Кардинальні позитивні зміни в шкільній освіті, яких очікує суспільство, окрім змін у державній політиці передбачають окреслення вимог парадигми сталого розвитку як найперспективнішої ідеології 21 століття (Онiпко, & Iщенко, 2018). У зв'язку з цим при створенні ОП та визначенні змісту освітніх компонентів нами враховувалися основні завдання навчання природничої освіти та технологій в закладах освіти згідно концепції сталого розвитку: формування історії виникнення та сутності концепції сталого розвитку, забезпечення обізнаності суб'єктів навчання з розумінням сутності та значення сталості, що забезпечить збереження довкілля та належні умови життя людини; створення умов для розвитку в суб'єктів навчання, під час вивчення природничих і технологічних дисциплін, ціннісних орієнтацій та відповідальності за свої дії, згідно вимог сталого розвитку, як особистісно важливих і доцільних; практична реалізація на заняттях природничих наук моделей сталого розвитку, формування в ході освітнього процесу особистісно відповідальних норм поведінки, активної громадської позиції з реалізації ідеї сталості у повсякденному житті; зміна методів і форм навчання та перехід від схоластично-догматичного мислення до динамічно інноваційного з акцентом на необхідність запровадження наукових досліджень, де природа, суб'єкти навчання та суспільство складають єдине ціле; перехід на нову парадигму наукових досліджень, де головна увага приділяється здобуттю прикладних знань не як самоціль, а на вимогу практики суспільного розвитку в рамках сталого розвитку; створення умов для самореалізації особистості, формування навичок самоосвіти, цілісного світорозуміння, розуміння сучасної техніко-технологічної картини світу (Садовий, & Трифонова, 2016).

Як наслідок, на ОП було введено дисципліни: «Сучасні природоохоронні технології», «Конструктивна географія», «Хімічний аналіз об'єктів довкілля» «Збалансоване природокористування», «Взаємодія природи і суспільства», що дозволяють досягти цілей і програмних результатів навчання ПРН 17 (пояснює зміни, які відбуваються у навколишньому середовищі під впливом природних і антропогенних чинників, формулює наслідки і детермінанти в контексті концепції сталого розвитку людства) та ПРН 20 (аналізує результати взаємодії живих організмів різних рівнів організації, їхньої ролі у біосферних процесах та можливості використання у різних галузях господарства, біотехнологіях, медицині та охороні навколишнього середовища та виокремлює, оцінює сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення сталого розвитку).

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку.

Зміст освітньо-професійної програми в цілому відповідає предметній області заявленої для неї спеціальності. Освітні компоненти даної ОП є взаємопов'язаними і підпорядковані певній логіці навчання й викладання. Сукупність обов'язкових освітніх компонентів призводить до досягнення заявлених цілей та програмних результатів навчання. Запропонована нами система програмних компетентностей передбачає якісну підготовку майбутніх фахівців за кваліфікацією; Магістр середньої освіти (Природничі науки) Учитель природничих наук, хімії, фізики біології. Викладач природничих наук, хімії, фізики біології. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою методичного забезпечення підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014.15 «Середня освіта (Природничі науки)».

Список використаних джерел

- Вакуленко, Т. С., Ломакович, С. В., Терещенко, В. М., Новікова, С. А. (Уклад.). (2018). *PISA: природничо-наукова грамотність*. Київ: УЦОЯО.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: Педагогічна думка.
- Міністерство освіти і європейські партнери презентували громадськості результати проекту Twinning. Взято з <http://www.mon.gov.ua/usinovivni/novini/2015/03/18/ministerstvo-osviti-i-evropejski-partneri-prezentuvали-gromadskosti-rezultati-proektutwinning/>.
- Нова школа. Простір освітніх можливостей: концепція. Взято з <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
- Онiпко, В. В., & Iщенко, В. І. (2018). Підготовка майбутніх учителів до реалізації наскрізної змістової лінії «екологічна безпека і сталий розвиток» при викладанні інтегрованого курсу природничі науки. *Теоретичні та прикладні аспекти вивчення, збереження та збагачення фіторізноманіття у науково-дослідних установах та навчальних*

зкладах України (присвячена 5-річчю Хорольського ботанічного саду): матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (С. 135-137). Полтава: ФОП Гаража.

Онiпко, В. В., & Соловей, Л. В. (2018). Теоретико-методологічні аспекти діагностики сформованості ключових компетентностей майбутніх учителів природничих дисциплін. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (С. 10-15). Кременчук: Методичний кабінет.

Про затвердження Переліку предметних спеціальностей спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», за якими здійснюється формування і розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей) в системі підготовки педагогічних кадрів: наказ Міністерства освіти і науки України № 506 від 12.05.2016. Взято з <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0798-16>.

Про проведення експерименту всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти на серпень 2018 – жовтень 2022 року: наказ Міністерства освіти і науки України № 803 від 03.08.2018 року. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-provedennyaekspirimentu-vseukrayinskogo-rivnya-rozroblennya-ivprovadzhennya-navchalno-metodichnogo-zabezpechennyaintegrovanogo-kursu-prirodnichi-nauki-dlya-10-11-klasivzakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>.

Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України: № 1341 від 23.11.2011. Взято з <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.

Садовий, М. І., & Трифонова, О. М. (2010). Проблеми викладання новітніх досягнень природничих наук у загальноосвітній школі. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. (Вип. 77, С. 147-151). Чернігів.

Садовий, М. І., & Трифонова, О. М. (2016). Розвиток технологічної та природничої освіти в умовах сталого розвитку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. (Вип. СXXXII (132), С. 197-207). Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ.

References

Kremen, V. H. (Ed.). (2016). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektivy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

Ministerstvo osvity i yevropejski partnery prezentuvaly hromadskosti rezultaty proektu Twinning [The Ministry of Education and European partners presented the results of the Twinning project to the public]. Retrived from <http://www.mon.gov.ua/usinovivni/novini/2015/03/18/ministerstvo-osviti-i-evropejski-partneri-prezentuvali-hromadskosti-rezultati-proektutwinning/> [in Ukrainian].

Nova shkola. Prostir osvity mozhlyvosti: kontseptsii [New school. Educational opportunity space: concept]. Retrived from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> [in Ukrainian].

Onipko, V. V., & Ishchenko, V. I. (2018). Pidhotovka maibutnix uchyteliv do realizatsii naskriznoi zmistovoi linii "ekolohichna bezpeka i stalyy rozvytok" pry vykladanni intehrovanoho kursu pryrodnychi nauky [Preparing future teachers for the implementation of the cross-cutting content line "environmental security and sustainable development" in teaching an integrated science course]. *Teoretychni ta prykladni aspekty vyvchennia, zberezhenia ta zbahachennia fitoriznomanittia u naukovykh ustanovakh ta navchalnykh zakladakh Ukrainy (prysviachena 5-rychchiu Khorolskoho botanichnogo sadu) [Theoretical and applied aspects of the study, conservation and enrichment of phyto-diversity in research institutions and educational institutions of Ukraine (dedicated to the 5th anniversary of the Khorol Botanical Garden)]*: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 135-137). Poltava: FOP Harazha [in Ukrainian].

Onipko, V. V., & Solovei, L. V. (2018). Teoretyko-metodolohichni aspekty diahnostryky sformovanosti kliuchovykh kompetentnosti maibutnix uchyteliv pryrodnychkh dystsyplin [Theoretical and methodological aspects of diagnostics of formation of key competences of future teachers of natural disciplines]. *Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky: tvorchist, maisternist, profesionalizm [Topical issues of modern pedagogy: creativity, skill, professionalism]*: materialy III Vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 10-15). Kremenchuk: Metodychnyi kabinet [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Pereliku predmetnykh spetsialnosti spetsialnosti 014 «Serednia osvita (za predmetnyimi spetsialnostiamy)», za yakymy zdiisniuietsia formuvannia i rozmishchennia derzhavnoho zamovlennia ta poiednannia spetsialnosti (predmetnykh spetsialnosti) v systemi pidhotovky pedahohichnykh kadriv [On approval of the List of subject specialties of specialty 014 "Secondary education (by subject specialties)", by which the formation and placement of the state order and combination of specialties (subject specialties) in the system of training of pedagogical personnel is carried out]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 506 vid 12.05.2016. Retrived from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0798-16> [in Ukrainian].

Pro provedennia eksperymentu vseukrainskoho rivnia «Rozroblennia i vprovadzhennia navchalno-metodychnoho zabezpechennia intehrovanoho kursu «Pryrodnychi nauky» dlia 10-11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity» na serpen 2018 – zhovten

2022 roky [On conducting the experiment of the Ukrainian level "Development and implementation of educational and methodological support of the integrated course" Natural sciences "for 10-11 classes of institutions of general secondary education" for August 2018 - October 2022]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 803 vid 03.08.2018 roku. Retrived from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-provedennyaeksperimentu-vseukrayinskogo-rivnya-rozroblennya-ivprovadzhennya-navchalno-metodichnogo-zabezpechennya-integrovanogo-kursu-prirodnichi-nauki-dlya-10-11-klasivzakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii [On approval of the National Qualifications Framework]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy: № 1341 vid 23.11.2011. Retrived from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> [in Ukrainian].

Sadovyi, M. I., & Tryfonova, O. M. (2010). Problemy vykladannia novitnikh dosiahnen pryrodnychkh nauk u zahalnoosvitnii shkoli [Problems of teaching the latest achievements of the natural sciences in the secondary school]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky [Bulletin of Chernihiv Taras Shevchenko State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences].* (Is. 77, pp. 147-151). Chernihiv [in Ukrainian].

Sadovyi, M. I., & Tryfonova, O. M. (2016). Rozvytok tekhnolohichnoi ta pryrodnychoi osvity v umovakh staloho rozvytku [Development of technological and natural education in conditions of sustainable development]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky [Науківі записки. Серія: Педагогічні науки].* (Is. CXXXII (132), pp. 197-207). Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].

Vakulenko, T. S., Lomakovych, S. V., Tereshchenko, V. M., Novikova, S. A. (Comp.). (2018). *PISA: pryrodnycho-naukova hramotnist [PISA: science literacy].* Kyiv: UTsOIaO [in Ukrainian].

MAXIMENKO N.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

CONTENTS AND FEATURES OF FORMATION OF PROGRAMMING RESULTS OF EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS 014.15 «SECONDARY EDUCATION (NATURAL SCIENCES)»

The article analyzes the educational program "Secondary Education (Natural Sciences)" as a holistic system of integrated learning based on innovative project results, taking into account a holistic view of the world, a wide range of scientific ideas of astronomy, biology, geography, physics and chemistry within which further professional and scientific activities are possible. The goals and objectives of the OP, the content of the educational components that determine the possibility of forming programmatic learning outcomes are revealed, and they provide for the qualitative preparation of the Master of Secondary Education (Natural Sciences), teacher (teacher) of natural sciences, chemistry, physics of biology.

The content and peculiarities of formation of the results of training of future specialists of the specialty 014.15 Secondary education (Natural sciences), which take into account the content of educational components of the subject area of natural sciences (biology, chemistry, physics), are substantiated. The history of the development of the educational program "Secondary Education (Natural Sciences)" and the introduction of the VG Poltava National Pedagogical University are covered. Korolenko. Demonstrated how the goals and programmatic results of OP training reflect the trends of specialty and labor market development. The system of program results of specialty training "014.15 Secondary Education (Natural Sciences)" is presented, which corresponds to the national frame of qualifications.

Keywords: *educational program "Secondary education (natural sciences)"; goals of the educational program; program results of training; vocational training; educational components; applicants for higher education; school integrated course "Natural sciences"*

Стаття надійшла до редакції 12.11.2019 р.

УДК 37.014.55

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194857>

ЛЕСЯ МАРТАЛІШВІЛІ

Полтавський Національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ УКРАЇНИ ТА ТЕНДЕНЦІ ЙОГО СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано напрямки досліджень історичного та структурного аспектів системи державного управління освітою України, розкрито необхідність його змін в контексті світових тенденцій та реформування галузі освіти.

Ключові слова: державне управління, державне управління освітою, державний вплив на освіту, реформа школи, концепція НУШ

Категорія «управління» досить багатогранна і використовується в різних сферах суспільної, виробничої, наукової діяльності. Виникнення самого терміну «управління» пов'язують із виробничою сферою, а за своєю суттю воно є особливою, специфічною діяльністю, яка існувала протягом усієї історії людства, набуваючи різних форм, видозмінюючись і ускладнюючись відповідно до ускладнення й розвитку держав. Управління досить детально вивчали різні дослідники: як вітчизняні, так і зарубіжні. В класичній теорії управління це поняття визначається як процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягнути цілі організації. Але тенденції сучасних суспільних процесів вимагають від державного управління освітою заміни контролюючого функціоналу на регуляторний, максимально виважене врахування інтересів і потреб різних соціальних груп населення. Державне управління освітою у сучасному світі набуває характерних ознак залежності від суспільно-політичних, економічних процесів, а тому вимагає нових підходів до наукових досліджень його суті.

Перші роботи, присвячені науковому обґрунтуванню державного управління, з'явилися в Австрії та Німеччині XVII ст. (Малиновський, 2003) У ті часи в університетах викладали спеціальний курс камералістики, тобто науки державного управління.

У 1930-1940 рр. Г. Лассуел запропонував використовувати новий термін - «політико-управлінські науки» і поставив питання про їх виокремлення у самостійну галузь соціального знання. Трохи згодом, у 1939 р., була створена Американська асоціація державного управління (ASPA) та Академія державного і місцевого управління (ASLG). Пізніше державне управління як наука і як спеціалізація в підготовці фахівців з вищою освітою активно розвивається в європейських країнах. З метою інтернаціоналізації та стандартизації державного управління у 1999 р. утворюється Європейська асоціація з акредитації державного управління (ЕАРАА).

Для України ця галузь наукового знання теж нова. Починаючи з 1997 р., коли державне управління в Україні було визнано самостійною науковою галуззю (Сльникова, 1999, с. 59), воно поступово предметно, функціонально і структурно виокремлюється у сферу діяльності, яка регламентується нормативно-правовими документами і має забезпечуватися спеціально підготовленими кадрами.

У сучасних літературних джерелах та довідково-енциклопедичній літературі можна знайти різні тлумачення поняття державного управління, наприклад - як однієї з форм діяльності держави, що забезпечує реалізацію державної влади через відповідні управлінські органи, а також є важливою частиною соціального управління. Окремі автори називають державним управлінням цілеспрямований, організаційно-регулюючий вплив держави (через систему його органів і посадових осіб у них) на суспільні інтереси, свідомість, поведінку і діяльність людей.

У юриспруденції під державним управлінням частіше розуміють всю законодавчу та несудову діяльність держави. У рамках адміністративного права державне управління визначається як «виконавча й розпорядча діяльність держави».

Українська дослідниця Л. Зайцева, аналізуючи організаційно методологічний аспект регіональної системи управління, наголошує на здійсненні керівного впливу держави на різні об'єкти, розглядає функції та методи управління, а також механізм управління державою економічними і соціальними процесами в певному регіоні, але не пропонує чіткого визначення поняття державного управління. У такому контексті управління, на її погляд, у найбільш загальному розумінні означає вплив на процес, об'єкт, систему для збереження їх стійкості або переходу з одного стану в інший відповідно до заданих цілей (Зайцева, 1997, с. 92).

В. Малиновський у монографії «Державне управління» (2003) ґрунтовно аналізує історичний досвід державного управління на території сучасної України. Звертаючись до наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників: істориків, філософів, політологів, фахівців з теорії управління, автор також аналізує сутність поняття «державне управління», розглядає різні підходи до формулювання визначення цього поняття, розкриває зміст функцій, принципів і методів державного управління. Дослідник зазначає, що за своєю сутністю поняття «державне управління» належить до політичного управління, яке, в свою чергу, виявляється основним різновидом соціального. На підставі такого підпорядкування (класифікації) цього поняття В. Малиновський називає державне управління

таким «видом діяльності держави, суттю якого є здійснення управлінського організуючого впливу шляхом використання повноважень виконавчої влади через організацію виконання законів, здійснення управлінських функцій з метою комплексного соціально - економічного і культурного розвитку держави, її окремих територій, а також забезпечення реалізації державної політики у відповідних сферах суспільного життя, створення умов для реалізації громадянами їх прав і свобод». Розкриваючи зміст управлінської діяльності, її мету, автор стверджує, що «державне управління характеризується наявністю цілісної системи, керуючою і керованою її частинами, причинно - наслідковими зв'язками між ними, динамізмом розвитку» (Малиновський, 2003).

Як видно з наведених прикладів, це поняття не має не лише загально визначення, а навіть по-різному класифікується (діяльність, функція, форма тощо). Виокремлюють такі основні підходи до тлумачення поняття державного управління:

- як діяльність держави у цілому;
- як одну з головних функцій держави в цілому;
- як неполітичне підґрунтя діяльності виконавчих органів або ж неполітизованої частини апарату іншої гілки державної влади, а також управління державними та недержавними організаціями;
- як діяльність виконавчої влади в цілому.

Оскільки система освіти є соціальною сферою, то й державне управління освітою можна розглядати як один з видів соціального, об'єктами якого виступають різноманітні установи системи освіти та управління, що мають ієрархічну структуру.

Управлінська діяльність надзвичайно складна за своїми проявами та має неоднорідну структуру. Вона завжди визначається політико - економічними засадами і так чи інакше відображає інтереси певних соціальних груп. У зв'язку із цим найбільш важливим суспільним завданням державного управління є регулювання, максимально виважене врахування інтересів і потреб різних соціальних груп населення, контроль за дотриманням певних норм, правил тощо. У сфері освіти одним із таких завдань є забезпечення її доступності (як фізичної, так і фінансової) для всіх верств населення, в усіх регіонах, у містах і сільській місцевості.

Здійснення державного управління означає втілення у життя певної державної політики, яка формується або окремими особами, групами людей, класами, або суспільно-політичними організаціями, громадськими спільнотами і в демократичному суспільстві є волевиявленням переважної більшості громадян певної країни, оскільки впроваджується з урахуванням їх суспільних інтересів. Інакше кажучи, державне управління є політичним управлінням.

У сучасних державних документах, де визначаються основні напрями реформування системи освіти, також підкреслюється необхідність реалізації державної освітньої політики України (Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII «Про освіту»; Закон України від 13.05.1999 №651-XIV «Про загальну середню освіту»; Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей»; Коберник, 1999). Отже, державне управління освітою є політичним явищем, характерними ознаками якого є залежність від часу, суспільно-політичних, економічних процесів.

Дослідники вважають, що формування управління освітою (спочатку первісною) як усвідомленої діяльності, спрямованої на організацію передачі набутого досвіду молодому поколінню, навчання грамоті, почалося з моменту появи перших освітніх закладів (Конаржевський, 2000). Згідно з результатами культурологічних досліджень та археологічних знахідок з другої половини X ст. на території Київської Русі почали офіційно відкривати перші школи при храмах та княжих дворах (Даниленко, 1998).

Т. Лукіна (2004) початком державного управління освітою вважає 1802 р., оскільки на той час було створено перший офіційний державний орган управління шкільною освітою – Міністерство народної освіти. Тоді ж з'являється перша лінійна система управління народною освітою: Міністерства народної освіти - університети - попечителі навчального округу - ректор університету - директор гімназії - доглядач повітового училища - приходське училище. На її думку, з того часу починається розвиток структури державного управління шкільною освітою, вдосконалюється його законодавча база, змінюються функції, методи управління тощо.

Г. Єльнікова у монографії спробувала відслідкувати появу організованої освіти, отже, і суб'єктів управління нею, з другої половини X століття за часів Київської Русі, коли офіційно відкриваються перші школи (Єльнікова, 1999, с. 29-35). Нас цікавить період з 1917 р., коли починається процес українського державотворення і відбувається серйозне реформування загальної середньої освіти і органів управління нею.

За останні кілька десятиліть вчені ґрунтовно досліджували різні аспекти управління педагогічними системами і навчальними закладами. Наприклад, різні аспекти проблеми управління в загальноосвітній школі вивчали Г. Єльнікова (1999, 2003), Ю. Конаржевський (2000), В. Маслов (1996), О. Моїсєєв (2002), В. Пікельна (1993), М. Поташник (2002), управління в навчальних закладах нового типу – Л. Даниленко (1998); Н. Островерхова, Л. Даниленко (1996), Н. Островерхова (Островерхова, Даниленко, 1996); організацію управління освітою на місцевому і регіональному рівнях – М. Дарманський (1997; 1999), Л. Зайцева (1997) та ін.

Вивчали теоретичні засади та організацію управління навчальними закладами такі вчені, як Г. Єльнікова (1999; 2003), Л. Калініна (2003), В. Крижко (2005), О. Мармаза (Управління навчальним закладом, 2004), В. Маслов (Маслов, Драгун, Шаркунова, 1996); інформаційне забезпечення управління освітою – Л. Забродська (Забродська, Чернишова, 2002), Л. Калініна (2003), В. Лунячек (2002), О. Майоров (2000), Є. Чернишова (Забродська, Чернишова, 2002) та ін. Управління якістю освіти досліджували Д. Матрос (Матрос, Полев, Мельникова, 2000) та ін.

Методологічні питання державного управління якістю загальної середньої освіти на регіональному та національному рівнях, державного стандарту якості загальної середньої освіти розробляли О. Ляшенко (Лукіна, Ляшенко, 2001), Т. Лукіна (2000); (2004); (Лукіна, Ляшенко, 2001) та ін.

Питання управління в системі післядипломної освіти досліджували В. Маслов (Маслов, Драгун, Шаркунова, 1996), В. Олійник (2003) та ін.

Проблеми використання різних методів і технологій в управлінні розвитком освіти досліджували Г. Гутник (1999), Г. Дмитренко (Дмитренко, Олійник, Ануфрієва, 1996); оцінювання результативності освіти та багато інших аспектів управління та державного управління освітньою галуззю – О. Ануфрієва (2000), В. Безверха (Булах, 1997), В. Безпалько (Булах, 1997), О. Локшина (2004) та ін.

Таким чином, можна стверджувати, що вчені приділяли належну увагу питанням, пов'язаним із дослідженням історичного аспекту управління освітою, розкриттю сутності, закономірностей державного управління освітою. Але більшість наукових досліджень були присвячені аналітиці структури та процесів управління галуззю як невід'ємної соціальної складової глобальних процесів суспільства. Тобто система управління освітою формувалась в режимі реального часу, виходячи з реальних практичних потреб галузі, а не завдяки науковим догмам та теоріям вчених - дослідників. Класичної синергії наукової теорії та сучасних об'єктивних процесів державного управління освітою, принаймні до 2017 року, в Україні не відбулося.

Однією з провідних тенденцій державних політик західних країн наприкінці ХХ ст. – початку ХХІ ст. стала зміна відношень між державою та системою освіти, спрямована на посилення державного впливу на освіту. Конкретний вираз цей процес знаходить у державних освітніх доктринах, законодавчих актах, у введенні в практику державних освітніх стандартів тощо.

Розвинені країни в останні десятиріччя централізовано та систематично нарощують обсяги капіталовкладень в систему освіти. Характеризуючи провідні тенденції, що спостерігаються сьогодні в освітній політиці розвинених держав, С. Суворов підкреслює: «Порівняльний аналіз свідчить, що розвинені країни нарощують фінансування освітньої сфери, розраховуючи на подальше зміцнення свого науково-технічного та кадрового потенціалу. Освіта ускладнюється, інтенсифікується й тому все більше дорожчає. Її підтримка на сучасному рівні вимагає від будь-якої країни надзвичайно великих капіталовкладень. У подальшому дія цієї тенденції буде продовжуватись, оскільки процес удосконалення освіти триває» (*Управління навчальним закладом*, 2004).

Поряд із посиленням державного впливу на освіту однією з провідних тенденцій останніх десятиліть у її розвитку стало інтенсивне впровадження комп'ютерної техніки в навчально-виховний процес як загальноосвітніх, так і професійних навчальних закладів.

У провідних країнах світу, а також у деяких багатих країнах (Об'єднані Арабські Емірати, Саудівська Аравія, Сінгапур та ін.) фактично вже відбулася глибока та ефективна інформатизація освіти. Опанування комп'ютерної техніки закладено в освітні стандарти цих країн, стимулюється системою оплати праці, підтримується рекламою тощо.

Зростаючою за масштабами та значенням тенденцією стає розбудова національних освітніх систем на засадах особистісно орієнтованої педагогіки.

Зрозуміло, що традиційна освіта, яка ґрунтується на засадах соціоцентричного підходу, не здатна виконувати зазначені функції. Особистісно орієнтована освіта розглядається як альтернатива традиційній і розуміється як особливий тип освіти, у якому створено оптимальні умови для розвитку в суб'єктів навчання здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності і самореалізації.

Визначальною тенденцією розвитку національних освітніх систем стає і практика безперервної освіти. В умовах сучасного ринку праці, що надзвичайно швидко змінюється й постійно ускладнюється, безперервна освіта розглядається не тільки і не стільки як навчання чи перепідготовка персоналу, але й як процес формування в людей здатності до самоосвіти. «Потреба в навчанні повинна стати однією з найважливіших людських потреб, щоб смисл слова «вчитись» означав «вчитися бути». Саме цей ключовий вислів («вчитися бути») став назвою відомої доповіді ЮНЕСКО (1972 р.), в основі якої - ідея навчання упродовж життя (*Національна доповідь про ...*, 2016).

Провідною тенденцією розвитку національних освітніх систем у ХХІ ст. стає їх модернізація на засадах інноваційного підходу. Його сутність полягає в тому, що головним чинником успішної життєдіяльності людини ХХІ ст. визнається її здатність до інноваційної діяльності та інноваційного типу мислення.

Реалізація основних ідей інноваційного підходу пов'язується з відмовою (хоча б частковою) від предметної системи навчання. Тому найсуттєвішою ознакою інноваційної моделі освіти є співіснування предметної та проектної систем. При цьому системоутворювальним компонентом інноваційного навчання є «досвідна одиниця» (ситуації реального суспільного життя, його проблеми тощо).

Підсумовуючи сказане, можна дійти висновку про те, що розбудова інформаційного суспільства викликала суттєві зміни в освітній політиці провідних держав, які виявляються в посиленні державного впливу на освіту, неухильному зростанні капіталовкладень в освітню галузь, упровадженні особистісно орієнтованої парадигми, значному поширенні практики безперервної освіти, а також переходу від підтримуючої освіти до інноваційного навчання.

Іншим фактором, що суттєво впливає на розвиток національних освітніх систем, є загальний стан сучасної цивілізації. Він виявляється досить суперечливим: поряд зі значними досягненнями співіснують найгостріші проблеми глобального характеру. Так, починаючи з 70-х років ХХ ст., науковці відзначають виникнення глобальної екологічної кризи та реальну небезпеку вичерпання природних ресурсів (*Про зміст загальної ...*, 2015).

У контексті сказаного особливого значення набувають питання гуманітарного виховання молодого покоління. Тому відчутною тенденцією розвитку освіти в розвинених країнах стала її гуманітаризація.

Під гуманітаризацією освіти розуміють не тільки та не стільки розширення в змісті освіти частки гуманітарних дисциплін, а, у першу чергу, здійснення системи заходів, спрямованих на формування в молодого покоління особливого, власне людського ставлення до оточуючих, навколишнього світу та самого себе.

Важливим фактором, що визначає напрям розвитку національних освітніх систем, є тенденція до глобалізації всіх аспектів суспільного життя. Вона характеризується такими основними рисами: створенням спільного економічного поля, військово-промислових альянсів, інформаційного простору; залежністю прогресу кожної

держави від здатності спілкуватись зі світом; передачею країнами деяких своїх традиційних функцій об'єднанню держав континентального характеру (Європейському союзу, ООН тощо) (Кремень, 2003).

Як бачимо, однією з найактуальніших проблем, з якими людство зустрілося на початку XXI ст., є досягнення оптимального балансу між національним і глобальним.

Цілеспрямована політика щодо формування загальноєвропейського освітнього простору була започаткована прийняттям Радою Європейського Співтовариства (1988 р.) і Радою Європи (1989 р.) спеціальних резолюцій і концепцій європейської освіти (*Про зміст загальної ...*, 2015).

Отже, сучасний світ і сприймає поняття «управління освітою» в контексті зміни відношень між державою та системою освіти, спрямованої на посилення державного впливу на освіту, що знаходить своє відображення у державних освітніх доктринах, законодавчих актах, державних освітніх стандартах тощо.

В Україні для управління освітою ще у XX ст. створено систему державних органів управління, що наразі діють у межах повноважень, визначених законодавством. Управління освітою здійснюється на основі Конституції України, Закону України «Про освіту», інших законодавчих актів.

До державних органів управління освітою в Україні належать Міністерство освіти і науки України; міністерства і відомства України, яким підпорядковані навчальні заклади; місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування і підпорядковані їм органи управління освітою. Протягом останніх десятиліть їх діяльність дала освіті України:

- зменшення обсягів фінансування;
- зниження рівня оплати праці вчителя;
- незадовільне матеріально-технічне забезпечення шкіл;
- бюрократизацію системи управління освітою;
- застарілі зміст освіти та методики викладання, і, як наслідок,
- збільшення частки молоді, яка здобуває освіту за кордоном;
- тенденція до зниження показників України у міжнародних дослідженнях конкурентоспроможності та інноваційної привабливості, які впливають на економічний розвиток України.

Загальна середня освіта в Україні має такі основні ознаки:

- домінування в системі освіти шкіл з невисокою якістю освітніх послуг;
- суттєві територіальні відмінності в якості загальної середньої освіти (між сільськими та міськими школами, між окремими регіонами);
- тенденція до погіршення якості освіти в цілому у державі;
- недостатня мотивація до освіти значної частини молоді.

Проблеми очевидні і підтверджуються результатами ЗНО 2019 року, наведеними Українським центром оцінювання якості освіти на офіційному сайті (ЗНО-2019: результати, висновки. Перспективи системи оцінювань).

Отже, розпочата у 2017 році докорінна реформа галузі освіти має сприяти подоланню негативних тенденцій, забезпеченню економічного розвитку і конкурентоспроможності держави (Постанова Кабінету Міністрів України від 06.08.2014 №385 «Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку на період до 2020 року»; Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 №988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»).

Україна розпочала неухильний рух у бік опанування кращих загальноосвітніх практик освітньої системи країни. На думку провідних учених, найважливіші тенденції розвитку національних освітніх систем високорозвинених країн не вичерпують усіх принципових аспектів розвитку сучасної освіти, але стратегічно її повністю визначають. «Ці тенденції – посилення державного впливу на освіту, нарощування капіталовкладень та інтенсивне впровадження комп'ютерної техніки в освітню галузь, гуманізація, гуманітаризація та інтернаціоналізація освіти, перехід до інноваційного навчання та реалізація принципу безперервності освіти – і визначають загальноосвітню концепцію освіти, що буде панувати в першій половині XXI ст. та забезпечать подальший прогрес сучасної цивілізації» (Кремень, 2003).

В Україні, незважаючи на кризову ситуацію в освітній галузі, спричинену економічними, політичними та соціальними факторами (а інколи - і всупереч їй), завдяки ініціативності освітян – управлінців, учених і практиків – процес модернізації системи загальної середньої освіти відповідно до цивілізаційних тенденцій поступово набирає обертів.

Наразі, у зв'язку з впровадженням реформи децентралізації, більшість повноважень від центральних органів влади делеговані місцевим виконавчим структурам. Чинний ЗУ «Про освіту» (Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII «Про освіту») обмежив контролюючі функції державних органів управління освітою.

Фінансування галузі змінює вектор використання бюджетних коштів як державного, так і місцевих бюджетів з напрямку «споживання» на напрямку «розвиток». Вже третій рік поспіль в регіони України спрямовуються цільові державні субвенції на реформу Нової української школи. 14 листопада 2019 року Верховна Рада України прийняла Закон України «Про Державний бюджет України на 2020 рік» (Закон України від 14.11.2019р. «Про Державний бюджет України на 2020 рік»). Відповідно до додатка 5 Закону України «Про Державний бюджет України на 2020 рік» освітня субвенція з державного бюджету місцевим бюджетам у 2020 році складатиме 77,5 млрд грн, що на 11,4% більше за обсяг освітньої субвенції 2019 року. Відповідно до додатка 3 Закону України «Про Державний бюджет України на 2020 рік» передбачені у 2020 році передбачено субвенції на модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази закладів професійно-технічної освіти; забезпечення якісної, сучасної та доступної загальної середньої освіти «Нова українська школа»; надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами.

Запроваджено нові види трансфертів: субвенція на реалізацію програми «Спроможна школа для кращих результатів» (ідеться про забезпечення шкіл необхідним обладнанням); субвенція на покращення соціального захисту окремих категорій педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Урядом також заплановані і анонсовані докорінні зміни у системі закладів професійної (професійно-технічної) та вищої освіти, основою яких стане реальна фінансова автономія закладів, яка, в свою чергу, потребує кращих інструментів дотримання якості управлінських процесів.

Саме тому разом із реформою фінансування передбачається реформа управління закладами вищої освіти. Отже, найбільш важливим завданням державного управління стає максимально виважене врахування інтересів і потреб різних соціальних груп населення. Державне управління освітою стає не менеджментом, а політичним явищем, характерними ознаками якого є залежність від часу, суспільно-політичних, економічних процесів.

Список використаних джерел

- Ануфрієва, О. Л. (2000). *Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ.
- Булах, І. (1997). Методи контролю та оцінювання рівня знань. В кн. В. Зубко (Ред.), *Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України*: зб. ст. (С. 169-185). Київ: Academia.
- Григораш, В. В., Касьянова, О. М., & Мармаза, О. І. та ін. (2004). *Управління навчальним закладом: навч.-метод. посіб. у двох частинах. Ч. 1. Абетка менеджера освіти*. Харків: Веста: Ранок.
- Грищенко, І. М. (2015). *Теоретико-методологічне обґрунтування ефективних фінансово-економічних моделей розвитку вищої школи*: монографія. Київ.
- Гутник, Г. В. (1999). Качество образования как системообразующий фактор региональной образовательной политики. *Стандарты и мониторинг в образовании*, 1, 28-34.
- Даниленко, Л. І. (1998). *Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи*: монографія. Київ: Логос.
- Дарманський, М. М. (1997). *Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні*. Хмельницький: Поділля.
- Дарманський, М. М. (1999). *Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні*. (Автореф. дис. канд. наук). Ін-т педагогіки АПН України. Київ.
- Дмитренко, Г. А., Олійник, В. В., & Ануфрієва, О. Л. (1996). *Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів: навч.-метод. посіб.* Київ: УШКККО.
- Єльнікова, Г. В. (1999). *Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні*: монографія. Київ: ДАККО.
- Єльнікова, Г. В. (2003). *Основи адаптивного управління: курс лекцій*. Київ: ЦПППО АПН України.
- Забродська, Л., & Чернишова, Є. (2002). Інформаційно-комунікаційні технології управління сучасним закладом освіти. *Освіта і управління*, 2, 108-116.
- Зайцева, Л. М. (1997). *Региональная система управления (организационно методологический аспект)*: монографія. Донецк: ІЭП НАН Украины.
- ЗНО-2019: результати, висновки. Перспективи системи оцінювань*. Презентація УЦОЯО. Взято з testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/PidsumkyZNO-2019_pres-konferentsiya_15_08_2019_BVI-1.pdf.
- Калініна, Л. (2003). Специфіка інформаційного управління закладами освіти. *Освіта і управління*, 1, 47-66.
- Коберник, О. (1999). Управлінські засади психолого-педагогічної діагностики розвитку учнів загальноосвітньої школи. *Освіта і управління*, 3, 1, 79-85.
- Конаржевський, Ю. (2000). *Менеджмент и внутришкольное управление*. Москва: Педагогический поиск.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна думка.
- Кремень, В. (2003). *Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи)*. Київ: Грамота.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2015). *Про зміст загальної середньої освіти: науково-аналітична доповідь*. Київ: НАПН України.
- Крижко, В. В., & Мамаєва, І. О. (2005). *Аксіологічний потенціал державного управління освітою*: навч. посіб. Київ: Освіта України.
- Локшина, О. (2004). Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір. В кн. О. І. Локшина (Ред.), *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи* (С. 28-39). Київ: К.І.С.
- Локшина, О. І. (2003). Моніторинг якості освіти: світовий досвід. *Педагогіка і психологія*, 1, 108-116.
- Лукіна, Т. (2004а). Види моніторингових досліджень. В кн. О. І. Локшина (Ред.), *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи* (С. 40-47). Київ: К.І.С.
- Лукіна, Т. О. (2004б). *Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні*: монографія. Київ: Вид-во НАДУ.

- Лукіна, Т. О. (2004с). Інформаційне забезпечення системи державного управління освітою України. *Вісник НАДУ*, 1, 393-399.
- Лукіна, Т. О. (2000). Основні принципи функціонування системи моніторингу якості загальної середньої освіти. *Нові технології навчання*, 25, 24-31.
- Лукіна, Т. О., & Ляшенко, О. І. (2001а). Актуальні питання формування системи моніторингу якості загальноосвітньої підготовки у контексті запровадження державних освітніх стандартів. *Проведення педагогічного моніторингу якості навчання у контексті запровадження 12-бальної системи оцінювання*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (С. 9-13). Львів: ЛОІППО.
- Лукіна, Т. О., & Ляшенко, О. І. (2001б). Організація моделі регіонального моніторингу загальноосвітньої підготовки учнів. *Проведення педагогічного моніторингу якості навчання у контексті запровадження 12-бальної системи оцінювання*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (С. 63-67). Львів: ЛОІППО.
- Лукіна, Т. О., & Ляшенко, О. І. (2001с). Регіональний аспект реформування державного управління загальною середньою освітою. *Управління сучасним містом*, 1-3, 73-79.
- Луначек, В. Е. (2002). *Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій*. (Автореф. дис. канд. наук). Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ.
- Майоров, А. Н. (2000). Информационное обеспечение управленческой деятельности в системе образования. *Школьные технологии*, 2, 77-108.
- Малиновський, В. Я. (2003). *Державне управління*: навч. посіб. Київ: АТКА.
- Маслов, В. І., Драгун, В. П., & Шаркунова, В. В. (1996). *Теоретичні основи педагогічного менеджменту*: навч. посіб. для працівників освіти. Київ: УПІКККО.
- Матрос, Д. Ш., Полев, Д. М., & Мельникова, Н. Н. (2000). Прогнозирование результатов образовательного процесса. *Школьные технологии*, 1, 68-72.
- Нова школа. Простір освітніх можливостей*: концепція. Взято з <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/ua-sch-2016/>.
- Олійник, В. В. (2003). *Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти*: монографія. Київ: Міленіум.
- Островерхова, Н. М., & Даниленко, Л. І. (1996). *Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект*. Київ: Школяр.
- Пікельна, В. С. (1993). *Теорія і методика моделювання управлінської діяльності (школознавчий аспект)*. (Автореф. дис. д-ра наук). Ін-т педагогіки АПН України. Київ.
- Поташник, М. М., & Моїсєєв, О. М. (2002). Управління сучасною школою. *Підручник для директора*, 1-2, 6-35.
- Про Державний бюджет України на 2020 рік*: Закон України. Взято з http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=66853.
- Про загальну середню освіту*: Закон України від 13.05.1999 №651-XIV. Взято з <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14/print>.
- Про освіту*: Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII. Взято з <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print>.
- Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку на період до 2020 року*: постанова Кабінету Міністрів України від 06.08.2014 №385. Взято з <http://www.kyivoblosvita.gov.ua/osvitnya-diyalnist/zagalna-serednya-osvita/91-zagalnaserednya-osvita-materiali/1116-normativno-pravova-baza-zagalnojiserednoji-osviti>.
- Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року*: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 №988-р. Взято з <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>.

References

- Anufriieva, O. L. (2000). *Otsinka yakosti pochatkovoї osvity na osnovi kvalimetrychnoho pidkhodu [Quality assessment of elementary education based on a qualimetric approach]*. (Extended abstract of PhD diss.). Tsent. in-t pislidyplom. ped. osvity APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
- Bulakh, I. (1997). *Metody kontroliu ta otsiniuvannia rinvnia znan [Methods of control and assessment of the level of knowledge]*. In V. Zubko (Ed.), *Suchasni systemy vyshchoї osvity: porivniannia dlia Ukrainy [Modern higher education systems: a comparison for Ukraine]*: zb. st. (pp. 169-185). Kyiv: Academia [in Ukrainian].
- Danylenko, L. I. (1998). *Modernizatsiia zmistu, form ta metodiv upravlinskoi diialnosti dyrektora zahalnoosvitnoi shkoly [Modernization of the content, forms and methods of managerial activity of the director of a comprehensive school]*: monohrafiia. Kyiv: Lohos [in Ukrainian].
- Darmanskyi, M. M. (1997). *Sotsialno-pedahohichni osnovy upravlinnia osvitoiu v rehioni [Socio-pedagogical bases of education management in the region]*. Khmelnytskyi: Podillia [in Ukrainian].

- Darmanskyi, M. M. (1999). *Sotsialno-pedahohichni osnovy upravlinnia osvitoiu v rehioni [Socio-pedagogical bases of education management in the region]*. (Extended abstract of PhD diss.). In-t pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
- Dmytrenko, H. A., Oliinyk, V. V., & Anufriieva, O. L. (1996). *Tsilove upravlinnia: vymiriuvannya rezultatyvnosti diialnosti uchniv i pedahohiv [Targeted management: measuring the performance of students and educators]: navch.-metod. posib*. Kyiv: UIPKKKO [in Ukrainian].
- Gutnik, G. V. (1999). Kachestvo obrazovaniya kak sistemoobrazujushhij faktor regional'noj obrazovatel'noj politiki [The quality of education as a system-forming factor in regional educational policy]. *Standarty i monitoring v obrazovanii [Standards and monitoring in education]*, 1, 28-34 [in Russian].
- Hryhorash, V. V., Kasianova, O. M., & Marmaza, O. I. ta in. (2004). *Upravlinnia navchalnym zakladom [Management of educational institution]: navch.-metod. posib. u dvokh chastynakh. Pt. 1. Abetka menezhjera osvity*. Kharkiv: Vesta: Ranok [in Ukrainian].
- Hryshchenko, I. M. (2015). *Teoretyko-metodolohichne obhruntuvannya efektyvnykh finansovo-ekonomichnykh modelei rozvytku vyshchoi shkoly [Theoretical and methodological substantiation of effective financial and economic models of higher education development]: monohrafiia*. Kyiv [in Ukrainian].
- Kalinina, L. (2003). Spetsyfika informatsiinoho upravlinnia zakladamy osvity [Specificity of information management of educational institutions]. *Osvita i upravlinnia [Education and Management]*, 1, 47-66 [in Ukrainian].
- Kobernyk, O. (1999). Upravlinnski zasady psykholoho-pedahohichnoi diahnostyky rozvytku uchniv zahalnoosvitnoi shkoly [Management principles of psychological and pedagogical diagnostics of development of pupils of secondary school]. *Osvita i upravlinnia [Education and Management]*, 3, 1, 79-85 [in Ukrainian].
- Konarzhievskij, Ju. (2000). *Menedzhment i vnutrishkol'noe upravlenie [Management and Intraschool Management]*. Moskva: Pedagogicheskij poisk [in Russian].
- Kremen, V. H. (Ed.). (2016). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]*. Nats. akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Kremen, V. (2003). *Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (Fakty, rozdumy, perspektyvy) [Education and Science of Ukraine: Ways of Modernization (Facts, Reflections, Prospects)]*. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (Ed.). (2015). *Pro zmist zahalnoi serednoi osvity [On the content of general secondary education]: naukovy-analitychna dopovid*. Kyiv: NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Kryzhko, V. V., & Mamaieva, I. O. (2005). *Aksiolohichniy potentsial derzhavnoho upravlinnia osvitoiu [Axiological potential of public administration of education]: navch. posib*. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
- Lokshyna, O. (2004). Stanovlennia ta rozvytok monitorynhu yakosti osvity: svitovy vymir [Establishment and development of education quality monitoring: a global dimension]. In O. I. Lokshyna (Ed.), *Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosiahnennia ta ukraïnski perspektyvy [Monitoring the quality of education: world achievements and Ukrainian perspectives]* (pp. 28-39). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Lokshyna, O. I. (2003). Monitorynh yakosti osvity: svitovy dosvid [Monitoring the quality of education: a global experience]. *Pedahohika i psykholohiia [Pedagogy and psychology]*, 1, 108-116 [in Ukrainian].
- Lukina, T. (2004a). Vydy monitorynhovykh doslidzhen [Types of monitoring studies]. In O. I. Lokshyna (Ed.), *Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosiahnennia ta ukraïnski perspektyvy [Monitoring the quality of education: world achievements and Ukrainian perspectives]* (pp. 40-47). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Lukina, T. O. (2004b). *Derzhavne upravlinnia yakistiu zahalnoi serednoi osvity v Ukraini [Public quality management of general secondary education in Ukraine]: monohrafiia*. Kyiv: Vyd-vo NADU [in Ukrainian].
- Lukina, T. O. (2004c). Informatsiine zabezpechennia systemy derzhavnoho upravlinnia osvitoiu Ukrainy [Information support of the system of state management of education of Ukraine]. *Visnyk NADU [NADU Herald]*, 1, 393-399 [in Ukrainian].
- Lukina, T. O. (2000). Osnovni pryntsyipy funktsionuvannia systemy monitorynhu yakosti zahalnoi serednoi osvity [Basic principles of functioning of the monitoring system of quality of general secondary education]. *Novi tekhnologii navchannia [New learning technologies]*, 25, 24-31 [in Ukrainian].
- Lukina, T. O., & Liashenko, O. I. (2001a). Aktualni pytannia formuvannia systemy monitorynhu yakosti zahalnoosvitnoi pidhotovky u konteksti zaprovadzhennia derzhavnykh osvitnikh standartiv [Topical issues of forming a system of monitoring the quality of general education in the context of the introduction of state educational standards]. *Provedennia pedahohichnoho monitorynhu yakosti navchannia u konteksti zaprovadzhennia 12-balnoi systemy otsiniuvannia [Conducting pedagogical monitoring of the quality of training in the context of implementation of the 12-point evaluation system]: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 9-13). Lviv: LOIPPO [in Ukrainian].
- Lukina, T. O., & Liashenko, O. I. (2001b). Orhanizatsiia modeli rehionalnoho monitorynhu zahalnoosvitnoi pidhotovky uchniv [Organization of a model of regional monitoring of general education of students]. *Provedennia pedahohichnoho monitorynhu yakosti navchannia u konteksti zaprovadzhennia 12-balnoi systemy otsiniuvannia [Conducting pedagogical*

- monitoring of the quality of training in the context of implementation of the 12-point evaluation system*]: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 63-67). Lviv: LOIPPO [in Ukrainian].
- Lukina, T. O., & Liashenko, O. I. (2001c). Rehionalnyi aspekt reformuvannya derzhavnogo upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu [Regional aspect of reforming public administration in general secondary education]. *Upravlinnia suchasnym mistom [Management of the modern city]*, 1-3, 73-79 [in Ukrainian].
- Luniachek, V. E. (2002). Upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom z vykorystanniam komp'uternykh tekhnolohii. (Extended abstract of PhD diss.). Tsent. in-t pisladyplom. ped. osvity APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
- Majorov, A. N. (2000). Informacionnoe obespechenie upravlencheskoj dejatel'nosti v sisteme obrazovaniya [Information support of management activities in the education system]. *Shkol'nye tekhnologii [School technology]*, 2, 77-108 [in Russian].
- Malynovskiy, V. Ya. (2003). *Derzhavne upravlinnia [Governance]: navch. posib.* Kyiv: ATIKA [in Ukrainian].
- Maslov, V. I., Drahun, V. P., & Sharkunova, V. V. (1996). *Teoretychni osnovy pedahohichnoho menezhmentu [Theoretical foundations of pedagogical management]: navch. posib. dlia pratsivnykiv osvity.* Kyiv: UIPKKKO [in Ukrainian].
- Matros, D. Sh., Polev, D. M., & Mel'nikova, N. N. (2000). Prognozirovanie rezul'tatov obrazovatel'nogo processa [Prediction of the results of the educational process]. *Shkol'nye tekhnologii [School technology]*, 1, 68-72 [in Russian].
- Nova shkola. Prostir osvity mozhlyvosti: kontseptsiiia [New school. The space of educational opportunities]*. Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/ua-sch-2016/> [in Ukrainian].
- Oliinyk, V. V. (2003). *Naukovi osnovy upravlinnia pidvyshchenniam kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv proftekhosvity [Scientific bases of management training of pedagogical workers of vocational education]: monohrafiia.* Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
- Ostroverkhova, N. M., & Danylenko, L. I. (1996). *Efektivnist upravlinnia zahalnoosvitnoiu shkoloiu: sotsialno-pedahohichni aspekt [Effectiveness of general school management: social and pedagogical aspect]*. Kyiv: Shkoliar [in Ukrainian].
- Pikelna, V. S. (1993). *Teoriia i metodyka modeliuвання upravlinskoj diialnosti (shkoloznavchyi aspekt) [Theory and methodology of management activity modeling (school aspect)]*. (Extended abstract of D diss.). In-t pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
- Potashnyk, M. M., & Moisieiev, O. M. (2002). Upravlinnia suchasnoiu shkoloiu [Management of a modern school]. *Pidruchnyk dlia dyrektora [Handbook for the Director]*, 1-2, 6-35 [in Ukrainian].
- Pro Derzhavnyi biudzhet Ukrainy na 2020 rikv [About the State Budget of Ukraine for 2020]:* Zakon Ukrainy. Retrieved from http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=66853 [in Ukrainian].
- Pro zahalnu seredniu osvitu [About general secondary education]:* Zakon Ukrainy vid 13.05.1999 №651-XIV. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14/print> [in Ukrainian].
- Pro osvitu [About education]:* Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 №2145-VIII. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Derzhavnoi stratehii rehionalnogo rozvytku na period do 2020 roku [On approval of the State Regional Development Strategy for the period up to 2020]:* postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 06.08.2014 №385. Retrieved from <http://www.kyivoblosvita.gov.ua/osvitnya-diyalnist/zagalna-serednya-osvita/91-zagalnaserednya-osvita-materiali/1116-normativno-pravova-baza-zagalnojiserednoji-osviti> [in Ukrainian].
- Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannya zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On approval of the Concept of realization of state policy in the sphere of reforming of general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029]:* rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 №988-r. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> [in Ukrainian].
- Yelnykova, H. V. (1999). *Naukovi osnovy rozvytku upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu v rehioni [Scientific bases of development of management of general secondary education in the region]: monohrafiia.* Kyiv: DAKKO [in Ukrainian].
- Yelnykova, H. V. (2003). *Osnovy adaptivnogo upravlinnia [Fundamentals of adaptive control]: kurs lektsii.* Kyiv: TsIPPO APN Ukrainy [in Ukrainian].
- Zabrodska, L., & Chernyshova, Ye. (2002). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii upravlinnia suchasnym zakladom osvity [Information and communication technologies of modern educational institution management]. *Osvita i upravlinnia [Education and Management]*, 2, 108-116 [in Ukrainian].
- Zajceva, L. M. (1997). *Regional'naja sistema upravlennia (organizacionno metodologicheskij aspekt) [Regional management system (organizational and methodological aspect)]*: monografija. Doneck: IJeP NAN Ukrainy [in Russian].
- ZNO-2019: rezultaty, vysnovky. Perspektyvy systemy otsiniuvan [ZNO-2019: results, conclusions. Prospects of the evaluation system]*. Prezentatsiia UTsOlaO. Retrieved from testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/PidsumkyZNO-2019_pres-konferentsiya_15_08_2019_BVI-1.pdf [in Ukrainian].

MARTALISHVILI L.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

THE THEORETICAL FUNDAMENTALS OF UKRAINE EDUCATION PUBLIC ADMINISTRATION AND TRENDS OF ITS MODERN DEVELOPMENT

Today the problem of public administration in Ukraine exists not only in education. But education is a basic industry that lays the foundations for the state economic development in the future. It is especially important to initiate education reform precisely because of changes in the governance system. The article describes the results of studies of the historical and structural aspects of the system of public administration, which have formed in Ukraine over the last 100 years. Now Ukrainian scientists are just beginning to explore this topic.

Scientists have fundamentally justified the classical approach to education public administration. Researchers in public administration viewed it as a process of planning, organizing, motivating and controlling. Classical public administration has shaped specific goals of the education sector. Then it worked on the problems of achieving the set goals. The modern world and society require changes in the relationship between the state and the education system. This is reflected in state educational doctrines, legislation, state educational standards.

The article reveals the need for changes in the context of the world tendencies of reforming the education sector, examples of changing approaches to public administration in the leading countries of the world are given.

Ukraine has a crisis in the educational sector. In recent decades, funding in education has decreased; Reduced teacher pay; poor logistical support for schools; bureaucratization of the education management system; outdated content of education and teaching methods. In 2017 began the process of modernization of the general secondary education system. The Reform NUS has touched many areas of education, including governance. Modern society requires that the education state administration to replace the control function with the regulatory one. The Intelligent governance should take the utmost account of the interests and needs of different social groups.

The author describes the first steps of the reform of the board of education in Ukraine and perspective trends. Education public administration in the modern world acquires characteristic signs of dependence on socio-political, economic processes, and therefore requires new approaches to the scientific research of its essence.

Keywords: *Public Administration of Education. The influence of the state on education. Reform NUS.*

Стаття надійшла до редакції 16.10.2019 р.

УДК 378.011.3-051:613/614

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194859>

ОЛЕНА МОМОТ

ORCID ID 0000-0001-9187-1036

ГАННА КИРИЛЕНКО

ORCID ID 0000-0001-7635-8840

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розкрито ідеї щодо формування культури здоров'я, попередження шкідливих звичок у студентів (тютюнопаління, алкоголізм, наркоманію) засобами методичних порад і рекомендацій в здоров'язбережувальному середовищі закладу вищої освіти, які виховують якість людини, що відображає характер зацікавленого особистого ставлення до здорового способу життя та навколишнього середовища.

Ключові слова: формування культури здоров'я; особистість майбутнього вчителя; здоров'язбережувальне середовище; здоров'я; заклад вищої освіти

Постановка проблеми. Майбутній фахівець – особистість освічена, духовно багата, фізично міцна, загартована. У системі вишівської підготовки необхідно особливу увагу приділити формуванню культури здоров'я в особистостей майбутніх учителів. Ця проблема актуальна ще й у зв'язку з тим, що, «вчителі не можуть успішно формувати особистість учня, долучати його до фізичної культури, якщо самі не займаються фізичним самовихованням, часто

хворіють, не дотримуються здорового способу життя. Сучасна школа вимагає від вчителя знань, умінь і навичок у галузі фізичної культури і здоров'язбережування. Підрастаюче покоління неможливо сформувати активним, якщо педагог буде залишатися пасивним» (Минияров, 1992, с. 116).

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує багатогранність проблеми здоров'язбережування: обґрунтовано принципи, зміст, форми й методи педагогіки здоров'я як галузі педагогічного знання (Ю. Бойчук, В. Горашук, М. Гриньова, В. Левченко, М. Лук'янченко, С. Омельченко, В. Оржеховська, М. Смірнов, В. Ткаченко, А. Цьось та ін.); аргументовано цілісний підхід до формування здоров'я людини (Г. Апанасенко, Т. Бойченко, М. Гончаренко та ін.); розроблено шляхи створення здоров'язбережувального освітнього середовища (О. Малихін, Ю. Мануйлов, Т. Миронюк, Н. Тарасенко та ін.); створено методологічні засади здоров'язбережувальної діяльності (Н. Башавець С. Закопайло, Н. Завидівська, В. Омеляненко, В. Оржеховська, С. Страшко та ін.); досліджено теоретичне підґрунтя для застосування здоров'язбережувальних технологій у навчальній та позанавчальній діяльності (О. Ващенко, Д. Воронін, С. Гаркуша, В. Єфімова, О. Міхеєнко, М. Носко, В. Петров та ін.).

Мета статті: формувати культуру здоров'я, попереджати шкідливі звички у студентів (тютюнопаління, алкоголізм, наркоманію) засобами методичних порад і рекомендацій в здоров'язбережувальному середовищі закладу вищої освіти

Виклад основного матеріалу. Під культурою здоров'я розуміємо динамічний стереотип поведінки, що сприяє здоровому способу життя та визначає дбайливе ставлення до здоров'я оточення (Колбанов, Берсенева, 1995, с. 54). Це індивідуальна і соціальна якість людини, що відображає характер зацікавленого особистого ставлення до здорового способу життя та навколишнього середовища, що виявляється в процесі індивідуальної участі в духовно-практичній діяльності з пізнання, освоєння, перетворення і збереження свого здоров'я як особистого енергоресурсу успішної життєдіяльності (Митяєва, 2008, с. 13). З цього визначення випливає, що культура здоров'я є важливою умовою збереження власного здоров'я особистості та інструментом у формуванні суспільного здоров'я.

Однак ставлення до власного здоров'я в значній частині майбутніх учителів залишається пасивним. У зв'язку з погіршенням стану здоров'я не тільки студентської молоді, а й населення в цілому, екологічними проблемами, стресовими кризовими станами в самому суспільстві й іншими несприятливими факторами назріла потреба змінити таке відношення до стану свого організму.

Сформувати культуру здоров'я в майбутніх учителів можна тоді, коли вони будуть зорієнтовані на здоров'язбережування самою системою педагогічної освіти. Педагогічний ефект повинен полягати не тільки в нагромадженні нових знань, умінь і навичок, розвитку позитивного мотиваційного ставлення до здоров'я, але й виражатися в наверненні їх до саморозвитку, самовиховання, самореалізації і самодіяльності. Зберегти своє здоров'я, згідно з дослідженнями, людина може тільки за допомогою діяльності (Бех, 2012, с. 34). Тому виникає необхідність включати майбутніх фахівців у спеціально організовану та різноманітну діяльність, де формуватиметься їхня потреба діяти заради здоров'язбережування. Для цього необхідно створити такі умови, щоб особистості змогли накопичити досвід знань щодо збереження та зміцнення здоров'я.

У роботі з майбутніми вчителями найбільш поширеними формами навчання є лекції, на яких студенти ознайомлюються з основними категоріями й закономірностями дисциплін, їхніми методологічними основами, отримують проблемні матеріали, опрацьовують їх, висловлюють своє ставлення, формують власну позицію, яку потім відстоюють у дискусії. Дискусія забезпечує глибоке засвоєння теми, розвиває уміння працювати у команді, творчо взаємодіяти з іншими людьми. Наприклад, у навчальній дисципліні «Технології створення здоров'язбережувального середовища» в темі «Культура здоров'я. Новий сучасний напрямок у вихованні здоров'язбережувальних навичок молодого покоління» доцільним є проведення групової дискусії на тему «Основні причини появи і закріплення шкідливих звичок у молоді».

Варіанти відповідей студентів:

Відповідь студента К: соціальна узгодженість. Якщо та чи та модель поведінки прийнята в колективі одногрупників, до якої особистість належить або з якою вона себе ідентифікує, то майбутній фахівець уважає за необхідність слідувати їй, щоб показати свою приналежність до цієї групи; звідси – мода на шкідливі звички.

Відповідь студентки М: задоволення. Одна з головних причин, чому майбутні фахівці використовують шкідливі звички, – це супутні і приємні (спочатку) відчуття: від хорошого самопочуття та релаксації до містичної ейфорії. Далі виникає пряма залежність.

Відповідь студентки Л: інтерес – саме він змушує деяких студентів почати самим слідувати шкідливим звичкам та відхід від фізичного стресу. Більшості молоді вдається перебороти найбільші стресові ситуації життя, але деякі намагаються знайти прихисток у формі шкідливої залежності.

Відповідь студента В: невміння правильно використовувати вільний від навчання час; відчуження, незадоволення життям.

Під час самостійного опанування навчальними матеріалами, літературою майбутніх учителів нерідко виникає потреба порадитися з викладачем, з'ясувати складні питання, отримати рекомендації чи поради за методикою навчальної чи виховної роботи. Ця потреба задовольняється шляхом організації консультацій. *Консультації* проводяться за графіком, складеним кафедрою. Але в деяких випадках на прохання студентів та при необхідності консультації можуть проводитися й поза графіком. Наприклад, консультація з теми: «Куріння тютюну – отрута для вашого організму» у вигляді *порад і рекомендацій для майбутніх учителів як відмовитися від куріння* (Стойко, 2008, с. 23; Чапа, 2004, с. 35).

1. Уживайте слово «Ні!».

Залежно від обставин на пропозицію закурити можна чемно, щоб не образити, відповісти: «Дякую, не вживаю!», та якщо необхідно рішуче відмовитися, сказати коротко, але достатньо зважено і твердо: «Ні!».

2. Правильно розставляйте акценти.

Враховуючи реалії, доречність або недоречність ситуації, іноді краще не вживати фразу: «Я кидати палити». Замість неї потрібно говорити: «Я не хочу палити». Різниця зовні не помітна, але, як свідчать дослідження, відіграє значну роль у психологічному настрої людини.

1. Пізнайте себе.

Визначте, коли найбільше хочете палити: в авто, на заняттях, після їжі, перед сном? Завдання: встановити, коли Ви палите, чи дотримуєтеся якогось ритуалу. Замініть ритуальну сигарету (цигарку, лольку) іншим ритуалом. Наприклад, з'їжте яблуко чи підкиньте 20 разів у повітря коробку з сірниками. Корисно зробити 10 глибоких вдихів. Допоможуть також жувальна гумка, льодяники.

4. Воля та рішучість.

Хоча існує багато медикаментів, які допомагають позбутися ніотинової залежності, особливо довіряти їм не слід, тому що головне в цьому – воля та рішучість людини. Доки людина сама не захоче кинути палити, їй ніхто не допоможе.

5. Переконайте себе, що Ви не хочете палити, а також у тому, що рішення припинити це безглузде заняття по відношенню до здоров'я правильне. Для цього досить занотувати на листку паперу ту шкоду, яку вам завдало чи може завдати паління. Приміром, можна написати таке: «На сигарети я витрачаю стільки-то (сума грошей) на день. На рік ця сума становить стільки-то... Через тютюн я став більше хворіти. Мої діти (онуки, дружина, чоловік, одногрупники, друзі) бачать, що я палю, й теж можуть захотіти спробувати» тощо.

6. Пам'ятайте, що фізичний потяг до тютюну не триває безкінечно. Дослідження показують: він зникає протягом 48-72-х годин після останнього випадку паління. Надалі Вам доведеться боротися не з фізичною, а з психологічною залежністю.

7. Займайтеся здоров'язбережувальною активністю.

Результативні способи полегшити відвикання від тютюну – фізичні вправи. Тренування слід починати ще до того, як Ви вирішите назавжди кинути палити. Дослідженнями доведено: люди, які займаються фізичними вправами, значно легше і швидше відвикають від паління. Крім того, вправи допомагають зберегти вагу, оскільки багато колишніх курців після відмови від тютюну, як правило, починають гладшати.

8. Паління не привід для перерви.

Часто паління – лише привід для перерви. Замість того, щоб іти до смердючої курилки, просто пройдіться трохи затишною вулицею або парком, де є зелені насадження, свіже повітря.

9. Не випробуйте долю.

Ви потребуєте допомоги близьких і рідних. Попросіть членів родини та друзів не дозволяти Вам купувати тютюнові вироби, а частіше складати Вам компанію, коли Ви будете замінити сигарету прогулянкою. Коли Ви вирішите відмовитися від паління, Вам доведеться подолати багато спокус. Тому краще не випробовувати долю і деякий час не ходити на вечірки, до барів тощо, тобто, не відвідувати, хоча б тимчасово, ті місця, де палять.

10. Зупиніться повністю та безповоротно.

Пам'ятайте про головну помилку: якщо Ви скоротили кількість випалених цигарок до однієї на день – Ви все одно продовжуєте палити. А це самообман. Прагніть зупинитися повністю і безповоротно.

11. Спілкуйтеся з тими, хто не палить.

Підтримуйте зв'язки переважно з тими, хто загалом не палить (або колись палив, але вчасно, свідомо та охоче позбавився від цієї звички).

12. Пригадайте всі недоліки паління.

У житті можливо все. Тож може статися так, що Ви раптом захочете палити. У такому разі згадайте про всі недоліки паління, уважно перегляньте їх знову і знову.

13. Ніколи не втрачайте надії. Вона, як відомо, вмирає останньою!

Бесіда – форма обгрунтування викладачем життєво важливої здоров'язбережувальної теми, формування питань, які спонукають особистість майбутнього вчителя до розмови. Як прийом пропонуємо бесіду за круглим столом (Ветрова, 2012, с. 75). Бесіду проводять за круглим столом у невимушеній атмосфері, вона зорієнтована на здоров'язбережувальну тематику без настанови досягнути чіткого результату. Це особлива форма дискусійного навчання з обговоренням, яка полягає в сприянні розвитку здоров'язбережувальної компетенції в майбутніх учителів через вільний обмін досвідом і думками та вироблення толерантного ставлення до висловлювань і переконань інших. Наприклад, тема «Алкоголь. Пияцтво – це лютий ворог здоров'ю», роботу проводимо у чотири етапи:

1-ий етап: ненав'язливе змістовне входження в розмову, орієнтація на тему з боку викладача, ознайомлення з інформацією: «Алкоголізм – хвороба, що характеризується насамперед непоборним потягом до алкоголю, вживання якого призводить до серйозних психічних і фізичних розладів, що порушують міжособистісні та суспільні відносини. Якщо пияцтво стає непомірним, то межі між пияцтвом й алкоголізмом стираються, нерідко перше переростає в друге. Медична статистика встановила, що приблизно 1 з 16 побутових п'яниць стає хронічним алкоголіком. Чоловіку для цього потрібно 3-10, а жінці – 1-3 роки» (Кобзиста, 2011, с. 19).

2-ий етап: висловлювання думок (спонукання з боку викладача до вільного висловлювання думок без елементів критики та оцінок). «Алкоголізм, який розвинувся в одного члена суспільства, стосується не тільки хворого, а й не менше 7-10 осіб із його найближчого оточення, котрі мають з ним сімейні, родинні, побутові або професійні стосунки. Отже, кожний випадок зловживання алкоголем затримує, гальмує розвиток суспільства і завдає шкоди його членам. Не забуваймо, що неповноцінні діти стануть дорослими і самі матимуть дітей. А це – реальна, страшна загроза генофонду нації».

3-ій етап: ненав'язлива підтримка та координація вільної комунікації з боку викладача, залучення до розмови всіх учасників процесу.

Варіанти тем для дискусій з обговоренням (Богданова, 2004, с. 9-10):

1. Зловживання алкоголем впливає на зовнішній вигляд людини. Обличчя набрякає, очі втрачають блиск, під ними з'являються мішки. У п'яниць часто синіє ніс, кровonosні судини обличчя постійно розширені у зв'язку з втратою еластичності стінками судин і постійною кисневою недостатністю. На жаль, зловживання вином перестало бути привілеєм лише чоловіків. Жінка, що п'є у 30 років, зазвичай, виглядає старшою, алкоголічка до 40 років перетворюється на стару.

2. Алкоголь шкідливий для мозку. Більш ніж 30 % алкоголю затримується в нервових клітинах головного мозку. Внаслідок одного сильного сп'яніння гине до 20 тис. клітин головного мозку. Алкоголь викликає залежність: психологічну і фізіологічну.

3. Алкоголь шкідливо діє й на внутрішні органи. Попадаючи в шлунок, спиртні напої сприяють виділенню великої кількості шлункового соку. Але цей сік бідний на пепсин – фермент, що сприяє перетравленню їжі, багатий на слиз, який перешкоджає нормальному перетравленню їжі, що призводить до запалення слизової оболонки шлунка. Тому в осіб, які зловживають спиртними напоями, часто буває гастрит.

4. Чим молодший організм, тим більш руйнівна дія алкоголю. Відомі випадки отруєння підлітків незначними, з погляду дорослих, дозами алкоголю. Алкоголь, потрапляючи в організм дитини, швидко розноситься кров'ю та концентрується в мозку. Внаслідок підвищеної рефлекторної збудливості навіть невеликі дози спиртного спричиняють у дітей бурхливу реакцію, важкі симптоми отруєння, що становить небезпеку для дітей, організм яких чутливий до токсичних речовин. Особливо вразлива є нервова система. На фоні алкогольної інтоксикації в тих підлітків, які пристрасилися до спиртних напоїв, може розвинути цукровий діабет, порушення статевої функції та інші.

4-ий етап: підбиття підсумків, відзначення найцікавіших думок, *порад і рекомендацій для майбутніх учителів як відмовитися від алкоголю (7)*:

1. Спрага – це не привід... Ніколи не пийте тоді, коли відчуваєте потребу напитися.
2. Швидко пити небезпечно.

Між першим і другим келихом пива (міцного вина тощо) зробіть півгодинну перерву, між другим і третім – одну годину, четвертого не пийте зовсім.

3. Будьте чесними перед собою. Пам'ятайте, коли людина починає пити, у неї з'являється схильність не зізнаватися собі, скільки випито.

4. Пийте воду. Концентровані напої не пийте зопалу, а також без доброго ковтка содової або звичайної води.

5. Ніколи не пийте на роботі.
6. Ніколи не пийте на голодний шлунок.

7. Не пийте регулярно, а також у певний час і з певної нагоди (небезпечно, якщо хтось п'є тільки для того, щоб міцніше спати).

8. Не пийте, якщо Ви втомлені або знервовані, краще прийміть теплу ванну, потім – холодний душ або ж зробіть інтенсивну прогулянку.

9. Ніколи не вживайте алкогольних напоїв як ліків від неприємного фізичного чи морального стану.
10. Ніколи не пийте вранці і, особливо, на похмілля.

У закладах вищої освіти основою підготовки фахівців вважають *самостійну роботу* студентів. Керівництво вищої школи цілком розділяє цю думку і багато часу приділяє організації цієї форми навчальної роботи. Самостійна робота сприяє формуванню високої культури розумової праці студентів, допомагає сформувати корисні навички та вміння, служить головним засобом перетворення знань у переконання. Фрагмент програми самостійного вивчення з навчальної дисципліни «Технології створення здоров'язбережувального середовища у вищих навчальних закладах» представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Фрагмент програми самостійного вивчення з навчальної дисципліни
«Технології створення здоров'язбережувального середовища у вищих навчальних закладах»**

Тема	Кількість годин	Завдання	Знання й навички, якими необхідно оволодіти	Вид навчального завдання для самостійного вивчення	Форми контролю	Література
Наркотики. Наркоманія – катастрофа людства	16		Засвоїти інформацію про шкідливість наркотиків	Опрацювати літературні джерела	Усне й письмове опитування	Додається

Варіанти завдань для самостійного опрацювання.

Користуючись рекомендованою літературою:

Завдання 1. Охарактеризувати психічні та фізичні прояви наркоманії.

Завдання 2. Визначити, які речовини відносять до наркотичних.

Завдання 3. Визначити та проаналізувати стадії, які проходить людина з наркотичною залежністю.

Завдання 4. Записати в зошит *ознаки-поради*, які можуть підказати, маєте Ви справу з наркоманом чи ні:

1. Недбале ставлення до своєї зовнішності.
2. Блідість, нездоровий зовнішній вигляд, причому явно виражена зміна кольору шкіри.
3. Почервонілі очі – скарги на біль в очах, свербіж, подразнення від світла.
4. Значне розширення або звуження зіниць – залежить від уживання стимуляторів (у першому випадку) або седативних препаратів (у другому випадку).

5. Пересохлий рот.
6. Проблеми з диханням та ускладнення з легенями.
7. Болі в животі та розлади травлення.
8. Висока стомлюваність, сонливість, апатія. Або ж, навпаки, – настирне безсоння, сильна дратівливість і агресивність.
9. Тремтіння в кінцівках.
10. Погана орієнтація в просторі – схильність зачіпати дверні ручки та одвірки, плутати напрям, навіть коли рухається знайомою дорогою тощо.
11. Раптовий вовчий апетит після довгого періоду байдужості до їжі.

Висновки. Отже, культура здоров'я особистості майбутнього вчителя – це частина загальної культури майбутнього фахівця, що охоплює педагогічні, психологічні, медичні, правові, соціальні аспекти. Це позитивний результат здоров'язбереження, що забезпечує єдність фізичного, психічного, духовного й соціального розвитку особистості.

Перспективи подальшої розробки проблеми полягають у подальшому вивченні питання формування культури здоров'я особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

- Березин, С., Лисецкий, К. (2004). Классификация наркотиков и типы зависимости. *Основы безопасности жизнедеятельности*, 1, 22-28.
- Бех, І. Д. (2012). *Особистість у просторі духовного розвитку*. Київ: Академвидав.
- Богданова, Л. Є. (2004). Тверезість – норма життя. *Хімія*, 6, 8-11.
- Ветрова, О. Д. (2012). Сучасні методи і форми роботи з обдарованими дітьми. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя*, 3, 73-75.
- Кобзиста, М. В. (2011). Шкідливий вплив тютюну, алкоголю, наркотичних речовин на репродуктивне здоров'я. *Основы здоров'я*, 11, 14-19.
- Колбанов, В. В., Берсенева, Т. А. (1995). *Валеологическая служба в образовательных учреждениях. Проблемы валеологии в образовании*. Липецк.
- Корисний світ. Корисні поради жінкам*. Взято з: <http://ywoman.ru/page/korist-vodi-dlja-organizmu-chomu-treba-piti-vodu>.
- Минияров, В. И. (1992). *Физическая культура в повышении социальной активности студента. Физическая культура в процессе обучения и профессиональной подготовки учителя*. Москва: МГПИ им. В. И. Ленина.
- Митяева, А. М. (2008). *Здоровьесберегающие педагогические технологии*. Москва: Академия.
- Стойко, О. О. (2008). Нарешті я не палю, або легкий спосіб кинути палити. *Психологічна газета*, 12, 3-24.
- Чепа, М. (2004). Психологічні особливості формування тютюнозалежності та шляхи її подолання. *Безпека життєдіяльності*, 5, 21-26.

References

- Berezin, S., Lisetskiy, K. (2004). Klassifikatsiya narkotikov i tipy zavisimosti [Drug classification and types of addiction]. *Osnovy bezopasnosti zhizhneyatelnosti [Life Safety Basics]*. 1. 22-28 [in Russian].
- Bekh, I. D. (2012). *Osobyist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Bohdanova, L. Ye. (2004). Tverezist – norma zhyttia [Temperance is the norm of life]. *Khimiia [Chemistry]*, 6, 8-11 [in Ukrainian].
- Chepa, M. (2004). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia tiutiunozalezhnosti ta shliakhy yii podolannia [Psychological features of the formation of tobacco dependence and ways to overcome it]. *Bezpeka zhyttiediiialnosti [Life Safety]*, 5, 21-26 [in Ukrainian].
- Kobzyshta, M. V. (2011). Shkidlyvyi vplyv tiutiunu, alkoholiu, narkotychnykh rehovyn na reproduktyvne zdorovia [Adverse effects of tobacco, alcohol, drugs on reproductive health]. *Osnovy zdorovia [Health Basics]*, 11, 14-19 [in Ukrainian].
- Kolbanov, V. V., Berseneva, T. A. (1995). *Valeologicheskaja sluzhba v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah. Problemy vaeologii v obrazovanii [Valeological service in educational institutions. Problems of valeology in education]*. Lipeck [in Russian].
- Korysnyi svit. Korysni porady zhinkam [A useful world. Useful tips for women]*. Retrieved from <http://ywoman.ru/page/korist-vodi-dlja-organizmu-chomu-treba-piti-vodu> [in Ukrainian].
- Minijarov, V. I. (1992). *Fizicheskaja kul'tura v povyshenii social'noj aktivnosti studenta. Fizicheskaja kul'tura v processe obuchenija i professional'noj podgotovki uchitelja [Physical education in increasing student social activity. Physical education in the process of teacher education and training]*. Moskva: MGPI im. V. I. Lenina [in Russian].

- Mitjaeva, A. M. (2008). *Zdorov'esberegajushhie pedagogicheskie tehnologii [Health-saving pedagogical technologies]*. Moskva: Akademiya [in Russian].
- Stoiko, O. O. (2008). Nareshti ya ne paliu, abo lehkyi sposib kynuty palyty [Finally I don't smoke, or an easy way to quit smoking]. *Psykhologichna hazeta [Psychological newspaper]*, 12, 3-24 [in Ukrainian].
- Vetrova, O. D. (2012). Suchasni metody i formy roboty z obdarovanyimi ditmy [Modern methods and forms of work with gifted children]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni M. Hoholia [Scientific notes of Nizhyn M. Gogol State University]*, 3, 73-75 [in Ukrainian].

МОМОТ О., КИРИЛЕНКО А.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

THE FORMATION OF THE CULTURE OF HEALTH OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER IN HEALTHY ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL

The article reveals the ideas of forming a culture of health, prevention of bad habits of students (tobacco smoking, alcoholism, drug addiction) by means of methodical tips and recommendations in a healthy environment of high school, which educate the quality of the person reflecting the nature of the interested person lifestyle and environment.

It is possible to create a culture of health for future teachers when they are focused on health care through the pedagogical education system itself. The pedagogical effect should not only consist in the accumulation of new knowledge, skills, development of a positive motivational attitude to health, but also be expressed in self-development, self-education, self-realization and self-activity. Therefore, there is a need to include future professionals in specially organized and diverse activities where their need to act for the sake of health is formed. You need to create the conditions for individuals to gain experience in maintaining and promoting health.

The future teacher's health culture is part of a general future teacher's culture that encompasses pedagogical, psychological, medical, legal, and social aspects. It is a positive health result that ensures the unity of the physical, mental, spiritual and social development of the individual.

Keywords: the formation of the culture of health; healthy environment; personality of the future teacher; health, high school

Стаття надійшла до редакції 21.09.2019 р.

УДК 378.011.3-051:73/76

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194860>

ІРИНА МУЖИКОВА

ORCID ID 0000-0003-0473-3271

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто проблему формування фахових компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі методичної підготовки. Зазначено, що проектування зазначених компетентностей ґрунтується на традиціях навчання образотворчого мистецтва, здобутках мистецької педагогіки та досягненнях української освітньої науки і практики. Визначено, що формування фахових компетентностей здійснюється у три етапи на кожному з яких майбутні учителі набувають знань, розуміння, когнітивних та практичних навичок навчання образотворчого мистецтва.

Ключові слова: методична підготовка; фахові компетентності; учитель образотворчого мистецтва; образотворча грамота; методика навчання образотворчого мистецтва

Постановка проблеми. Реформування української освіти зумовлює необхідність осучаснення процесу підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у педагогічних університетах. Зокрема актуальною є потреба в адаптуванні традиційно усталеної системи підготовки майбутніх фахівців з навчання образотворчого мистецтва у закладах загальної середньої освіти до нормативних та організаційних змін у сфері вищої освіти, до перспектив розвитку професії та очікувань суспільства. Аналіз практики підготовки майбутніх учителів

© І. Мужикова, 2019

образотворчого мистецтва у вищій педагогічній школі засвідчує необхідність обґрунтування переліку фахових компетентностей необхідних і достатніх для успішної професійної діяльності майбутнього учителя образотворчого мистецтва та визначення послідовності їх формування у процесі методичної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій пов'язаних із підготовкою майбутніх учителів образотворчого мистецтва показує, що наукові пошуки за даною проблемою здійснюються у окремих напрямках: методологічні основи мистецької освіти розкриті у працях В. Орлова та О. Рудницької; теорію та методику викладання мистецьких дисциплін досліджує Г. Падалка; різноаспектні проблеми викладання образотворчих дисциплін для бакалаврів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва висвітлені у дослідженнях Л. Бичкової, О. Кайдановської, О. Музики, І. Пастира, М. Пічура, М. Резніченка, О. Сови, Г. Сотської, О. Шевнюк.

Особливе місце у підготовці майбутнього учителя образотворчого мистецтва посідає його методична підготовка, яка ґрунтується на традиціях навчання образотворчого мистецтва, здобутках мистецької педагогіки та досягненнях освітньої науки і практики.

Методична підготовка це передусім вивчення методики навчального предмета. С. Гончаренко, О. Савченко тлумачать її як часткову дидактику – теорію навчання певного навчального предмета, що досліджує мету, відбір змісту, різні форми, методи, технології викладання, контроль якості засвоєння учнями конкретного предмета (Савченко, 2012, с. 490); сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу, які забезпечують розв'язання поставлених завдань (Гончаренко, 2011, с. 280).

С. Коновець здійснює теоретичне обґрунтування системи методичної підготовки студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійної діяльності. Структурними складниками компонентами цієї системи авторка вважає: професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів образотворчого мистецтва (на уроках, позакласних заняттях, виховних заходах та творчій діяльності); творчий розвиток майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки; здійснення образотворчої діяльності (пізнавальна, практична, оцінна, колективна, творча); оволодіння методикою навчання образотворчого мистецтва у навчальних закладах різних типів (Коновець, 2013, с. 22).

Зважаючи на позиції компетентнісного підходу, ми розглядаємо методичну підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва, як процес спрямований на формування фахових компетентностей.

Мета статті розкрити сутність фахових компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва та з'ясувати, яким чином відбувається їх формування у процесі методичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Однією із ключових у сучасній педагогічній науці є категорія професійної компетентності. С. Гончаренко зазначає, що професійна компетентність є інтегративною характеристикою ділових і особистісних якостей фахівця, яка відображає рівень знань, умінь, досвіду достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця (Гончаренко, 2011, с. 383).

О. Савченко, визначає професійну компетентність як інтегровану здатність особистості, яка охоплює ціннісно-сміслові орієнтації, знання, навички, ставлення, що зумовлені досвідом її діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері. Професійна компетентність уможливує успішне здійснення професійної діяльності (Савченко, 2012, с. 487).

У Законі України Про вищу освіту зазначено, що компетентність – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (*Про вищу освіту*, 2014). Суттєвим є те, що компетентність – це якість, здатність, потенціал або навички, розвинуті студентом, та які належать студентові (Рашкевич, Ю. М. (Пер.), 2016, с. 12).

У сфері вищої освіти на сьогодні загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи: загальні компетентності (*generic competences, transferable skills*), які мають універсальний, не прив'язаний до предметної області характер (здатність до навчання, креативність, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями) та предметно-спеціальні (фахові) компетентності (*subject specific competences*), що залежать від предметної області, саме вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника, саме вони роблять кожну освітню програму індивідуальною (Кремень (Ред.), 2014, с. 10).

Що стосується класифікації фахових компетентностей, то у більшості випадків вони діляться на три види: знання і розуміння в предметній області, когнітивні уміння та навички в предметній області, практичні навички в предметній області (Кремень (Ред.), 2014, с. 17).

Над розробкою переліку фахових компетентностей, яких має набути майбутній учитель образотворчого мистецтва працювала робоча група із розробки проекту Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, ступеня вищої освіти – бакалавр (шостий рівень НРК України): галузь знань – 01 Освіта, спеціальність – 014 Середня освіта, предметна спеціалізація 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво) у складі І. Мужикової, О. Смірної, І. Удріс. Даний перелік було уточнено та внесено у Освітню програму «Середня освіта (Образотворче мистецтво)» першого бакалаврського рівня вищої освіти за якою відбувається підготовка фахівців у ПНПУ імені В.Г. Короленка (Мохірева, Мужикова, & Саєнко (Уклад.), 2018).

Розглядаючи методичну підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва як процес, спрямований на послідовне формування фахових компетентностей, необхідних для навчання образотворчого мистецтва учнів у закладах загальної середньої і позашкільної освіти, ми пропонуємо здійснювати його у три етапи.

На початковому етапі методичної підготовки, який співпадає із навчанням на I-II курсах, закладаються основи предметної підготовленості майбутніх педагогів.

Мета методичної підготовки на даному етапі – формування здатності до теоретичного освоєння мистецької спадщини, фахової орієнтації у сучасному світовому та українському образотворчому просторі; здатності до

практичної художньої діяльності, оволодіння образотворчою грамотою на рівні, необхідному для сприймання, оцінки та створення художнього образу (Мохірева, Мужикова, & Саєнко (Уклад.), 2018).

На заняттях з «Рисунку», «Живопису», «Основ перспективи», «Основ кольорознавства» та «Композиції», майбутні учителі образотворчого мистецтва набувають досвіду образотворчої діяльності та навичок методично послідовного виконання практичних робіт.

За результатами виконання практичних робіт з «Рисунку» та «Основ перспективи» здобувачі набувають: розуміння конструктивної основи зображуваних тривимірних об'єктів, здатності здійснювати аналіз їх будови, моделювати форму, виконувати побудову зображення у перспективі; розуміння закономірностей будови зовнішньої форми моделі і використання їх у практичній роботі над зображенням; усвідомлення потреби цілісного сприйняття зображення; володіння принципом роботи від загального до частин, вміння докладного моделювання форми без руйнації цілого, прийомами відтворення тонових співвідношень; володіння графічними навичками, здатністю до пошуку засобів, що підкреслюють найбільш характерні особливості об'єктів зображення і сприяють найбільшій виразності рисунку; розуміння основних законів освітлення об'єктів зображення (світло, відблиск, напівтінь, рефлекс, власна і падаюча тінь); здатності здійснювати конструктивно-пластичний аналіз структури форми об'єктів зображення; володіння основами композиційного вирішення зображення у заданому форматі; розуміння основних законів, правил та прийомів лінійної побудови предметів, розташованих у тривимірному просторі на площині; усвідомлення специфіки використання основних законів перспективи при зображенні предметів побуту, інтер'єру та екстер'єру будинків, вулиць, природи; здатності застосовувати правила побудови тіней та віддзеркалень предметів у перспективі; усвідомлення принципів використання художньо-образних та технічних засобів перспективи у створенні художнього образу; розуміння специфіки і можливості використання перспективи у процесі навчання образотворчого мистецтва та художньої творчості.

Одночасно відбувається вивчення «Живопису» та «Основ кольорознавства». За результатами опанування цих освітніх компонентів майбутні учителі набувають: здатності використовувати основні виразні можливості кольору та різноманітні технічні прийоми в навчально-творчих роботах; розуміння закономірностей створення колориту і гармонізації кольоровідношень у живописному творі; здатності застосовувати способи відображення форми, простору і умов освітлення живописними засобами; уміння відображати якості природи живописними засобами, професійно користуватися гуашшю, аквареллю, олійними фарбами, художньо організувати живописну площину за допомогою кольору; здатності використовувати основні засоби композиційної організації живописного твору; уміння здійснювати аналіз основних характеристик кольору та кольорозіставлень; усвідомлення принципів створення колірних гармоній, класифікації можливих варіантів гармоній; специфіки психофізіологічної та емоційної дії кольору; здатності пояснювати принципи побудови існуючих систем назв кольорів, систематизувати назви кольорів, пояснювати сутність кожного колориметричного поняття, характеризувати будь-яку колірну композицію з використанням відповідної термінології; навичок створення палітри кольорів із заданими характеристиками; трансформувати абстрактну палітру кольорів у конкретну композицію.

У процесі вивчення «Композиції» здійснюється робота спрямована на досягнення таких результатів: усвідомлення значення композиції для створення художнього образу; уміння здійснювати композиційний аналіз творів образотворчого мистецтва; усвідомленого використання законів, правил та прийомів композиції у процесі створення художнього образу; уміння планувати процес роботи над композицією (підбирати матеріал, відповідні засоби художньої виразності) методично грамотно та послідовно здійснювати реалізацію художнього задуму; володіння засобами формотворення, прийомами стилізації та навичками практичної композиційної діяльності; володіння здатністю використовувати художні якості матеріалів для прийняття оптимального композиційного рішення.

У процесі плернерної практики продовжується робота спрямована на закріплення результатів, досягнутих у процесі опанування основ художньої грамоти упродовж навчальних занять. Студенти набувають: здатності обирати естетично значущі компоненти оточуючого середовища для відображення у живописному чи графічному етюді; здатності цілісного сприйняття природи з урахуванням її просторового положення, загального колірного і тонового станів освітлення; навичок використовувати в етюдних роботах методів опрацювання співвідношень за колірним тоном, світлістю, насиченістю, уміння витримувати тональний та колірний масштаби; здатності виконувати достовірні зображення природних та штучних об'єктів і людей у постійно змінних кліматичних і світло-просторових умовах природного середовища.

Особлива увага на даному етапі звертається на усвідомлення студентами критеріїв оцінки результатів діяльності та навчання майбутніх учителів давати таку оцінку власним роботам та роботам інших студентів.

За результатами опанування освітнього компоненту «Історія образотворчого мистецтва» майбутні учителі набувають здатності: демонструвати знання основних понять теорії образотворчого мистецтва; визначати основні історичні етапи розвитку образотворчого, декоративно-ужиткового мистецтва та архітектури; характеризувати основні стилі, напрями та течії у розвитку образотворчого мистецтва; розпізнавати основні пам'ятки образотворчого, декоративно-ужиткового мистецтва і архітектури; розуміти специфіку художнього образу; пояснювати закономірності розвитку та трансформацій художньої мови образотворчого, декоративно-ужиткового мистецтва та архітектури; аналізувати мистецькі твори та творчість видатних представників зарубіжного образотворчого мистецтва; висловлювати оцінні судження.

Таким чином не першому етапі методичної підготовки у процесі оволодіння основами образотворчої грамоти забезпечується формування тих компетентностей, що складають основу фахової підготовки майбутнього вчителя. Вони стануть базою для формування власне методичної грамотності на наступному етапі.

На основному етапі методичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва розпочинається цілеспрямована діяльність із формування таких компетентностей: здатності планувати процес навчання образотворчого мистецтва у закладах загальної середньої та позашкільної освіти, забезпечувати його реалізацію та оцінку отриманих результатів; здатності до організації і проведення позаурочної та позакласної роботи (вихід на

плер, екскурсії в музейні установи, організація та проведення виставок); здатності до застосування в освітньому процесі сучасних художньо-педагогічних технологій; здатності керувати художньо-творчою діяльністю учнів, ураховуючи їх вікові та індивідуальні можливості; здатності застосовувати методи діагностування навчальних та художньо-творчих досягнень учнів та прогнозувати їх особистісний розвиток; здатності здійснювати естетичне виховання учнів засобами образотворчого мистецтва; здатності застосовувати сучасні методики і освітні технології для забезпечення якості оволодіння основами образотворчості в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням образотворчого мистецтва (Мохірева, Мужикова, & Саєнко (Уклад.), 2018).

Реалізація зазначеної мети забезпечується засобами засвоєння змісту освітніх компонентів «Методика навчання образотворчого мистецтва», «Методика організації образотворчої діяльності дітей у закладах позашкільної освіти», «Педагогічний малюнок» та набуттям практичного досвіду навчання школярів під час педагогічної практики.

За результатами вивчення курсів «Методика навчання образотворчого мистецтва» та «Методика організації образотворчої діяльності дітей у закладах позашкільної освіти» майбутні педагоги мають: усвідомити значення академічних традицій навчання образотворчого мистецтва та досвіду навчання образотворчого мистецтва у закладах загальної середньої та позашкільної освіти; оволодіти дидактичними та методичними основами планування та організації навчання образотворчого мистецтва учнів в умовах закладів загальної середньої та позашкільної освіти; свідомо обирати методи навчання образотворчого мистецтва у 1-4 та 5-7 класах загальноосвітньої школи та ефективно їх застосовувати; враховувати вікові та психологічні особливості школярів у процесі оцінювання результатів навчальної діяльності з образотворчого мистецтва; усвідомлювати цінність мистецтва і його значення у розвитку та вихованні особистості.

За результатами вивчення «Педагогічного малюнка» студенти повинні: усвідомлювати теоретичні положення педагогічного малюнка його принципи, види та функції; розуміти сутність стильових ознак реалістичного, декоративного та інших способів зображення, основи стадійного малювання; володіти прийомами ілюстрування навчально-методичної документації; пояснення особливостей побудови зображуваних об'єктів та виконання малюнків на певну тематику; ілюстрування окремих положень усного пояснення вчителя під час уроку; бути здатним виконувати малюнки об'єктів плоскої форми, природних об'єктів, побутових предметів, людей та тварин засобами лінійного та тонового рішення конструктивного та образного рішення; володіти прийомами реалізації засобів художньої виразності у швидкому малюнку; демонструвати уміння методично послідовної роботи над малюнком, показу окремих стадій його виконання.

Практична підготовка майбутніх фахівців зі спеціальності 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво) спрямована на актуалізацію та систематизацію теоретичних знань, набуття практичних умінь і навичок студентів щодо організації процесу навчання образотворчого мистецтва учнів у закладах загальної середньої та позашкільної освіти.

За результатами виробничої педагогічної практики майбутні учителі образотворчого мистецтва мають демонструвати: знання специфіки побудови освітнього процесу у закладах загальної середньої та позашкільної освіти, існуючих технологій навчання образотворчого мистецтва, уміння організовувати і здійснювати процес навчання з відповідних дисциплін; здатність застосовувати у практичній діяльності уміння в галузі навчально-методичної роботи вчителя щодо планування і проведення уроків та занять з образотворчого мистецтва, діагностування рівня навчальних досягнень школярів з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учнів; здатність здійснювати організацію творчої художньої діяльності учнів та популяризувати її результати; здатність забезпечувати художньо-естетичний розвиток школярів засобами образотворчого мистецтва.

Отже на основному етапі методичної підготовки продовжується робота із формування предметної грамотності та основна увага приділяється формуванню методичної грамотності майбутніх педагогів. Студенти опановують знання із сучасної методики навчання образотворчого мистецтва у закладах загальної середньої та позашкільної освіти; навчаються планувати процес навчання, забезпечувати його реалізацію та оцінювати отримані результати, здійснювати організацію і проведення позакласної роботи; набувають навичок керування художньо-творчою діяльністю учнів, ураховуючи їх вікові та індивідуальні можливості, застосування методів діагностування навчальних та художньо-творчих досягнень школярів та прогнозування їх особистісного розвитку.

На завершальному етапі методичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачається створення умов для формування у студентів здатності до творчої художньо-педагогічної, культурно-просвітницької, організаторської та художньо-естетичної діяльності, спрямованої на духовний і культурний розвиток особистості та суспільства в цілому (Мохірева, Мужикова, & Саєнко (Уклад.), 2018).

Під час виконання бакалаврської кваліфікаційної роботи діяльність майбутніх фахівців спрямовується на узагальнення, поглиблення та систематизацію набутих за час навчання теоретичних знань, удосконалення вмінь та навичок самостійно здійснювати художньо-творчу діяльність, з використанням сучасних методик її проведення, набуття навичок організаційної роботи у процесі художнього експериментування.

За результатами виконання кваліфікаційної роботи здійснюється виявлення сформованості у майбутніх учителів образотворчого мистецтва загальних і фахових компетентностей, необхідних для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності. При цьому практична частина має засвідчити високу освітню та професійну підготовку автора, його здатність до самостійного вирішення творчих завдань, зокрема розуміння композиційних законів, здатності їх використання у мистецькому творі, грамотне володіння засобами художньої виразності, довершеність технічних навичок. Теоретична частина, яка виконується у формі пояснювальної записки, передбачає, що студент продемонструє здатність реалізації обраної теми у мистецтвознавчому, освітньому та навчально-методичному аспекті (Мужикова, 2018, с. 8).

Висновки. Отже методична підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва є безперервною. Вона розпочинається, розгортається та завершується у процесі навчання за відповідною освітньою програмою, та зумовлює формування у студентів відповідних фахових компетентностей, набуття яких дозволить майбутнім педагогам успішно здійснювати навчання образотворчого мистецтва учнів у закладах загальної середньої та

позашкільної освіти. Як напрям подальших досліджень можна розглядати проблему формування особистості майбутнього учителя образотворчого мистецтва у процесі методичної підготовки.

Список використаних джерел

- Мужикова, І. М. (Уклад.). (2018). *Виконання та захист бакалаврських і магістерських кваліфікаційних робіт: методичні рекомендації для студентів спеціальності 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво)*. Полтава.
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги.
- Про вищу освіту*: Закон України [від 01.07.2014 р. №1556-VII]. Взято з <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Коновець, С. В. (2013). *Естетичні та етичні засади оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів: посібник*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Рашкевич, Ю. М. (Пер.). (2016). *Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання*. Київ: Поліграф плюс.
- Мохірева, Ю., Мужикова, І., & Сасенко, Т. (Уклад.). (2018). *Освітньо-професійна програма спеціальності 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво) для підготовки бакалавра*. Полтава.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2014). *Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації*. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети».
- Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової освіти: підручник*. Київ: Грамота.

References

- Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary]*. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
- Konovets, S. V. (2013). *Estetychni ta etychni zasady optymizatsii profesiinoi diialnosti vykladachiv obrazotvorchoho mystetstva vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Aesthetic and ethical principles of optimization of professional activity of teachers of fine arts at higher educational establishments]: posibnyk*. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (Ed.). (2014). *Rozroblennia osvitnikh prohram [Development of educational programs]: metodychni rekomendatsii*. Kyiv: DP "NVTs "Prioryty" [in Ukrainian].
- Mokhirieva, Yu., Muzhykova, I., & Saienko, T. (Comp.). (2018). *Osvitno-profesiina prohrama spetsialnosti 014.12 Srednia osvita (Obrazotvorche mystetstvo) dlia pidhotovky bakalavra [Specialty education program 014.12 Secondary education (Fine arts) for bachelor's training]*. Poltava [in Ukrainian].
- Muzhykova, I. M. (Comp.). (2018). *Vykonannia ta zakhyst bakalavrskykh i mahisterskykh kvalifikatsiinykh robit [Performance and protection of bachelor's and master's qualifications]: metodychni rekomendatsii dlia studentiv spetsialnosti 014.12 Srednia osvita (Obrazotvorche mystetstvo)*. Poltava [in Ukrainian].
- Rashkevych, Yu. M. (Trans.). (2016). *Metodychni rekomendatsii dlia rozroblennia profiliv stupenevykh prohram, vkluchaiuchy prohramni kompetentnosti ta prohramni rezultaty navchannia [Guidelines for developing profiles of degree programs, including program competencies and program outputs]*. Kyiv: Polihraf plus [in Ukrainian].
- Pro vyshchu osvitu [About higher education]: Zakon Ukrainy [vid 01.07.2014 r. No1556-VII]*. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
- Savchenko, O. Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovoї osvity [Didactics of elementary education]: pidruchnyk*. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].

MUZHKOVA I.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS IN PROCESS OF METHODOLOGICAL EDUCATION

The problem of formation of professional competencies in future teachers of fine arts in process of methodological education is considered in this article. Professional competencies are defined by subject area of education of future teacher of fine arts. Their planning is based on traditions of fine arts education, accomplishments of art pedagogy and achievements of Ukrainian educational science and practice.

Course of formation of professional competencies matches with the process of methodological education of future teachers of fine arts and is carried out in three stages at each of which there is a formation of the knowledge and understanding in the subject area, cognitive skills and practical skills in the subject area.

During the first stage, in the process of teaching of "Painting", "Composition", "History of Fine Arts" work is done to form the skills of professional orientation in the modern international and Ukrainian fine arts space, the basis of artistic creativity is formed – mastering the fine arts knowledge at the level necessary for perception, evaluation and creation of artistic image.

During the main stage in the process of studying the “Methods of teaching of Fine Arts”, “Methods of organizing fine arts activity in extracurricular educational institutions” and during practical training skills of planning the education process of fine Arts in institutions of general secondary and out-of-school education, ensuring its implementation and assessment of the results; ability to use modern artistic and pedagogical technologies in the educational process; ability to manage the artistic and creative activities of students, considering their age and individual skills are formed.

The final stage of methodical training is aimed at forming skills of creative and pedagogical, cultural and educational, organizational and artistic and aesthetic activity in students, aimed at spiritual and cultural development of individual and society. The task of this stage is implemented during the execution of undergraduate qualifying work.

Keywords: *methodical, education; professional competencies; teacher of fine arts; fine arts knowledge; Methodology of teaching fine Arts*

Стаття надійшла до редакції 15.10.2019 р.

УДК 378.011.3-051:6-047.58

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194862>

НАТАЛІЯ НАГОРНА

ORCID ID 0000-0003-0017-9496

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

МІСЦЕ ДІЯЛЬНОСТІ З ПРОЕКТУВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Статтю присвячено визначенню місця діяльності з проектування і моделювання у процесі формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Визначено принципи, мету, функції проектування і моделювання. Проведено порівняльний розгляд діяльності з проектування та моделювання.

Ключові слова: проектування; моделювання; компетентність; учитель технологій; діяльність

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасна вища професійна школа, володіючи значним освітнім і культурним потенціалом, має всі можливості максимального розкриття художньо-творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя технології в професійній підготовці у ЗВО на основі компетентнісного і діяльнісного підходів, що сприятиме розвитку його особистісних якостей, пов'язаних із професійною компетентністю. Освітній рівень майбутніх учителів технологій визначає особливі вимоги до професійної майстерності, виділяючи необхідність оволодіння професійними знаннями і вміннями.

Отже, на сьогоднішній день, актуальним є питання забезпечення в повній мірі підготовки майбутніх учителів технологій, здатних до активної участі в різних видах професійної діяльності, що базується на проектно-технологічній компетентності та має художньо-образну спрямованість, пов'язану з моделювання і проектуванням виробів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема проектно-технологічної діяльності досліджувалась у численних роботах вітчизняних і зарубіжних вчених у галузі філософії, педагогіки, психології – П. Атаманчука, Ю. Бабанського, В. Беспалька, Н. Бордовського, Л. Виготського, Б. Гершунського, В. Загвязинського, М. Кагана, А. Леонтьєва, Р. Немова, А. Огурцова, І. Підласого, Л. Рубінштейна, А. Спіркина, В. Сидоренка, В. Сластьоніна, Л. Лебедевої, І. Котова, Л. Фрідман, А. Хуторського, Г. Шукіної, А. Терещука, О. Коберника та ін.

Розробкою та аналізом основ проектно-технологічної діяльності, вивченням особливостей її організації займалися Є. Борисова, М. Брейгіна, І. Бухтіярова, Т. Газука, В. Гузєєв, Р. Галустов, Н. Гафурова, М. Зубов, Н. Єрофєєва, А. Тарара, В. Копилова та ін. Ідеї проектного навчання започатковано у працях таких зарубіжних учених як Д. Дьюї, У. Кілпатрик, Є. Коллінгс, Д. Піт.

Питанням проектування на уроках трудового навчання та організації проектно-технологічної діяльності в процесі фахової підготовки приділено значну увагу в працях О. Коберника, А. Терещука, С. Ткачука, Л. Савченко, В. Стешенка, В. Яковлевої та ін. Особливості введення в освітній процес елементів моделювання висвітлено в роботах Ю. Іванова, Ю. Катханової, Б. Неменського, Б. Нешумова, Н. Ростовцева, А. Хворостова, Б. Юсова та ін.

Метою статті є визначення місця діяльності з проектування і моделювання у процесі формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи проектну діяльність з досвіду минулого і як фактор, що визначає розвиток суспільства і особистості, бачимо що І. Ляхов в своєму дослідженні виділив етапи проектно-технологічної діяльності суспільно-історичного розвитку (Ляхов, 1996), які характеризуються проектною орієнтацією суспільно-історичного будівництва цивілізації новітнього часу: постановка мети і планування роботи; проведення досліджень і проектування; виробництво; експлуатація; утилізація (переробка та захоронення виробів, що вийшли з ужитку).

Саме на цих етапах формується новий суспільно-історичний ідеал, під яким розуміється промислова цивілізація виробничо-технічного і соціального прогресу. Наука, техніка і промислове виробництво стали його фундаментальною основою.

Такий підхід виділяє в проєктувальній свідомості нову, спільну концепцію проєктного новоутворення, яка склала сутність функціонального етапу громадського проєктування та визначила наступні принципи:

- принцип спирання на наукові знання. Успіхи прогресу відповідні до ступеня досконалості і поширеності наукових знань. Наукові знання найбільш надійна основа виробництва проєктних новацій;
- принцип прогресивності – означає, що проєктований об'єкт повинен бути перспективним і містити резерви подальшої модифікації і вдосконалення;
- принцип новаторства закликає спираючись на наукові знання, творити новації;
- принцип творчої активності спонукає проєктувати перспективні, інноваційні рішення автономно і незалежно від зовнішніх образів, покладаючись виключно на аналітико-синтетичні знання, продуктивну активність свідомості і інструментальну ефективність проєктно-конструкторських засобів. Провідна роль в цьому процесі належить творчій уяві та методам творчого пошуку;
- принцип змінності в часі. Об'єкти проєктування існують не мить, а послідовно «проживають» ряд етапів, від виникнення потреби в створенні об'єкта до його ліквідації внаслідок вичерпання споживчих якостей, становить життєвий цикл.

При цьому, слід зазначити, що новий виріб виникає не на порожньому місці. Важливо враховувати історію і передбачати перспективи розвитку та застосування проєктованого об'єкта, а також областей науки і техніки, на досягненнях яких базуються відповідні розробки (Pahl, Beitz, 1977).

Метою проєктування є надання знанням матеріальної форми, виготовлення нового об'єкта. Для досягнення цієї мети, окрім самої праці, потрібен сам предмет праці. У матеріальному виробництві предметом праці є об'єкт або комплекс об'єктів, на які людина впливає знаряддями праці з метою створення матеріальних благ.

Проєктна діяльність, як будь-яка інша, має певну структуру, яка включає в себе мету, мотиви, функції, зміст, внутрішні і зовнішні умови, результат. Метою навчальної проєктної діяльності є створення продукту, що володіє суб'єктивною або об'єктивною новизною і має особистісну або соціальну значимість. В якості мети проєктної діяльності виступають соціальні та особистісні потреби в матеріальних і духовних цінностях. Проєктна діяльність виконує творчу, перетворювальну, дослідницьку, креативну, відбивну, технологічну функції.

Сьогодні у вітчизняній педагогічній науці проєктна діяльність трактується як самостійна поліфункціональна діяльність, що обумовлює створення нових або перетворення наявних об'єктів. Серед основних функцій проєктної діяльності прийнято виділяти: дослідницьку, аналітичну, прогностичну, перетворюючу. Для проєктування також характерна конструктивність, тобто націленість на отримання абсолютно певного практично значущого результату на основі знання. Цим проєктна діяльність відрізняється від простого виявлення і опису загальних характеристик та властивостей об'єкта (Колесникова, & Горчакова-Сибирская, 2005, с. 39).

Структура проєктної діяльності складається з проведення дослідницьких підготовчих операцій, практичного виготовлення виробу, оцінки і захисту об'єкта діяльності. Отже, результатом навчальної проєктної діяльності є певний продукт і розвиток особистості. Моделювання, в свою чергу, як явище, в якому поєдналися наука, мистецтво і технології, має наступний ряд ознак:

- функціональність – наскільки обраний об'єкт корисний, інформативний, функціональний.
- естетичність – у багатьох випадках ставляться в першу чергу завдання зміни і поліпшення зовнішнього вигляду, а не технічних удосконалень.
- інноваційність – це «мозкові штурми» та творчі пошуки для кожного об'єкта.
- суб'єктивне сприйняття – індивідуальна оцінка якості новизни, доцільності, несподіваних рішень і підходів до об'єктів, сприйняття на рівні подобається-не подобається (Половинкин, 1988).

Моделювання ж має наступну структуру:

- постановка задачі;
- розробка моделі;
- аналіз результатів моделювання.

Мета моделювання полягає в тому, щоб отримати уявлення про конструкцію складових деталей об'єкта, рішення по яким не розроблені та продемонструвати практичну можливість виконання вимог до цих деталей, а також закласти основу для перетворення функціональних вимог до об'єкта в технічну документацію та технічні вимоги до деталей (Баландин, 1984, с. 25).

На нашу думку, можливо виділити наступні функції моделювання об'єктів праці:

- прогностична функція моделювання відображає його можливість передбачати майбутні властивості і функції модельованого виробу, тобто відповісти на питання «що буде?»;
- нормативна функція моделювання полягає в отриманні відповіді на питання «яке повинно бути?».

За нашим авторським визначенням, метою моделювання об'єктів є створення уявлення про естетичні, ергономічні, економічні та технологічну рентабельність проєктованого прототипу виробу – його моделі.

На наступному етапі нашого дослідження слід провести порівняльний розгляд проєктної діяльності та моделювання. Отже, вважається, що поняття «проєктування» в вузькому сенсі (що має на увазі саме вироблення ідеальної моделі), може розглядатися як синонім моделювання, але при розгляді «проєктування» як спеціально організованої людської діяльності, стає ясно, що моделювання є тільки частиною проєктування.

Також, в науковій літературі (Мандель, 2018), зазначається, що проєктування – створення нового об'єкта на папері, а моделювання – створення моделі в матеріалі. На основі цього можемо зробити висновок, що результати проєктування можуть бути втілені на практиці з тією чи іншою мірою успішності, точності.

Ми бачаємо сенс в тому, щоб розрізнити і порівняти між собою результати цих видів діяльності. Проектування – має результатом проект; моделювання – модель об'єкту проектування; конструювання – визначення будови складових деталей об'єкта проектування.

Якщо ж розглядати проектування як переважно розумову, інтелектуальну діяльність, головною в ньому виявляється генерація, опрацювання, комбінування проектних ідей та рішень. Результат проектування – образ нового об'єкта – є нічим іншим, як сукупністю належним чином розроблених, обґрунтованих і збудованих ідей (Мандель, 2018).

Підкреслимо, що визначення відмінностей та порівняння цих процесів умовне, оскільки вони є взаємопроникними. При цьому, ми погоджуємося з думкою А. Дахіна, який зазначає, що «проектування спрямоване на створення моделей планованих (майбутніх) процесів і явищ (на відміну від моделювання, яке може поширюватися і на минулий досвід з метою його більш глибокого осмислення). Компонентами проектно-технологічної діяльності можуть виступати конкретні моделі або модулі» (Байбородова, 2011). Ще більший сумнів у вченого викликає поділ проектування і конструювання. Воно складається, на його думку, лише в тому, що «проектування може бути і теоретичним (на папері або комп'ютері), а конструювання припускає матеріальне (реальне) втілення проектно-технологічної діяльності» (Байбородова, & Серебренникова (Ред.), 2006).

Оскільки, для здійснення проектно-технологічної діяльності в загальноосвітніх школах потрібно підготувати майбутніх вчителів, постає потреба в навчанні їх організації проектно-технологічної діяльності та особливостям виконання та захисту творчих проектів. Реалізація таких творчих проектів вимагає певних знань та навичок, які, на нашу думку, можуть здобути студенти під час вивчення проектування і моделювання.

На нашу думку, основною метою навчання проектування і моделювання майбутніх учителів технологій є ознайомлення студентів із етапами проектування, основними законами композиції, технічним проектуванням та моделюванням виробів.

В процесі вивчення наукових джерел, ми дійшли висновку, що проектно-технологічна компетентність майбутнього учителя технологій найчастіше розглядається як володіння педагогічними технологіями навчання та виховання. Таке бачення проектно-технологічної компетентності значно звужує уявлення про загальну професійну компетентність вчителя технологій. Адже, проектно-технологічна компетентність майбутнього учителя технологій є єдиністю його теоретичної і практичної готовності.

При цьому, теоретична готовність проявляється в узагальненому умінні технологічно мислити і передбачає наявність у вчителя аналітичних, прогностичних, проєктивних умінь, тобто бази знань з проектування і моделювання. У змісті практичної підготовки вони представляються, в першу чергу, вміннями виділяти і встановлювати взаємозв'язки між технологічними процесами, цілями і засобами проектно-технологічної діяльності, конструюванням об'єктів праці найбільш оптимальними.

На наш погляд, в основу формування проектно-технологічної компетентності повинен бути покладений комплексний підхід, згідно з яким система проектно-технологічних знань повинна входити в творчий процес діяльності з проектування і моделювання. Крім того, з огляду на специфіку образного мислення, курс проектування і моделювання повинен містити не стільки освоєння складних інженерних розрахунків, скільки вивчення сучасних методів, типів виробництва об'єктів. На нашу думку, саме комплексний підхід в навчанні діяльності з проектування і моделювання сприяє глибокому усвідомленому освоєнню базових знань за рахунок універсального їх використання в різних ситуаціях.

Таким чином, володіння проектно-технологічною компетентністю – значить, виділяти головне завдання (об'єкт праці) і знаходити оптимальні способи його проектування і моделювання в реальній професійній діяльності.

Отже, зазначене вище дає нам підставу вважати, що проектно-технологічна компетентність майбутнього учителя технологій, як одна зі складових його професійної компетентності, характеризується відповідними знаннями (технологій, методів проектування і моделювання) і умов їх використання, а також відповідними проявами вміння творчо застосовувати ці знання.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій буде більш ефективним, якщо: компетентнісний підхід розглядати як важливе завдання навчання, а освітня діяльність передбачатиме застосування евристичних методів проектування для розробки ідеї та моделі нового об'єкту, при формуванні проектно-технологічної компетентності у процесі вивчення основ проектування і моделювання; враховуватимуться індивідуальні особливості формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів; буде забезпечене комплексне формування проектно-технологічної компетентності. У подальших дослідженнях з обраної проблематики формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання розглядатиметься як важливе завдання у процесі вивчення основ проектування і моделювання, а евристичні методи проектування виступатимуть як засоби його реалізації; навчання матиме особистісно-орієнтоване спрямування, де будуть враховані індивідуальні особливості формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів і здійснюватиметься комплексне її формування у процесі вивчення основ проектування і моделювання.

Список використаних джерел

- Байбородова, Л. В. (2011). *Індивідуалізація освітнього процесу в школі*: монографія. Ярославль: Изд-во ЯГПУ.
- Байбородова, Л. В., & Серебренникова, Л. Н. (Ред.). (2006). *Организація навчання старшокласників сільських шкіл по індивідуальним планам: методическі рекомендації для педагогічних працівників*. Ярославль: Изд-во ЯГПУ.
- Баландин, В. (1977). *Економический анализ проектных вариантов новой техники. (Проблемы теории и практики)*. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та.

- Колесникова, И. А., & Горчакова-Сибирская, М. П. (2005). *Педагогическое проектирование*: учеб. пособ. для высш. учеб. заведений. Москва: Академия.
- Ляхов, И. И. (1996). *Проектная деятельность: социально-философский аспект*. (Дис. д-ра филос. наук). Москва.
- Мандель, Б. Р. (2018). *Основы проектной деятельности*: учеб. пособ. для обучающихся в системе СПО. Москва; Берлин: Директ-Медиа.
- Немчанина, Е. С. (2013). Проектная деятельность педагога в работе с детьми с ОВЗ. В кн. *Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф.* (С. 133-135). Санкт-Петербург: Реноме. Взято с <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3778/> (дата обращения: 06.11.2019).
- Половинкин, А. И. (1988). *Основы инженерного творчества*. Москва: Машиностроение.
- Pahl, G., & Beitz, W. (1984). *Engineering Desing*. London.

References

- Baiborodova, L. V. (2011). *Individualizatsiia obrazovatel'nogo protsessa v shkole [Individualization of the educational process at school]*: monografiia. Iaroslavl: Izd-vo IaGPU [in Russian].
- Baiborodova, L. V., & Serebrennikova, L. N. (Eds.). (2006). *Organizatsiia obucheniia starsheklassnikov selskikh shkol po individualnym planam [Organization of training for senior pupils of rural schools according to individual plans]*: metodicheskie rekomendatsii dlia pedagogicheskikh rabotnikov. Iaroslavl: Izd-vo IaGPU [in Russian].
- Balandin, V. (1977). *Ekonomicheskii analiz proektnykh variantov novoi tekhniki. (Problemy teorii i praktiki) [Economic analysis of design options for new technology. (Problems of theory and practice)]*. Saratov: Izd-vo Saratovskogo un-ta [in Russian].
- Kolesnikova, I. A., & Gorchakova-Sibirskaiia, M. P. (2005). *Pedagogicheskoe proektirovanie [Pedagogical design]*: ucheb. posob. dlia vyssh. ucheb. zavedenii. Moskva: Akademiia [in Russian].
- Liakhov, I. I. (1996). *Proektnaia deiatelnost: sotcialno-filosofskii aspekt [Project activity: socio-philosophical aspect]*. (D diss.). Moskva [in Russian].
- Mandel, B. R. (2018). *Osnovy proektnoi deiatelnosti [Basics of project activities]*: ucheb. posob. dlia obuchaiushchikhsia v sisteme SPO. Moskva; Berlin: Direkt-Media [in Russian].
- Nemchanina, E. S. (2013). Proektnaia deiatelnost pedagoga v rabote s detmi s OVZ [Project activities of the teacher in working with children with disabilities]. In *Teoriia i praktika obrazovaniia v sovremennom mire [Theory and practice of education in the modern world]*: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (pp. 133-135). Sankt-Peterburg: Renome. Retrieved from <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3778/> [in Russian].
- Polovinkin, A. I. (1988). *Osnovy inzhenernogo tvorchestva [Fundamentals of Engineering]*. Moskva: Mashinostroenie [in Russian].
- Pahl, G., & Beitz, W. (1984). *Engineering Desing*. London [in English].

NAHORNA N.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

THE PLACE OF ACTIVITY FOR DESIGN AND MODELING IN THE PROCESS OF FORMATION THE PROJECT-TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES

The article is devoted to the distinguishing the place of activity for design and modeling in the process of formation the project-technological competence of the future teachers of technologies. The principles, purpose and functions of design and modeling are defined. A comparative review of design and modeling activities was carried out.

In the process of studying the scientific sources, it is concluded that the project-technological competence of the future teachers of technologies is most often considered as the possession of pedagogical technologies of teaching and upbringing. This vision of the project-technological competence greatly narrows the perception of the general professional competence of the teacher of technologies. After all, the project-technological competence of the future teacher of technologies is the unity of his theoretical and practical readiness.

It is noted that the formation of the project-technological competence of the future teachers of technologies will be more effective if: the competency approach is considered as an important task of education, and educational activity will involve the use of heuristic design methods in the formation of technological competence in the process of learning the basics of design and modeling; the individual peculiarities of formation of project-technological competence of the future teachers will be taken into account; complex project-technological competence will be ensured.

Keywords: *design; modeling; competence; the teacher of technologies; activity*

Стаття надійшла до редакції 11.10.2019 р.

УДК 378.016:5

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194863>

ВАЛЕНТИНА ОНІПКО

ORCID ID 0000-0002-2260-971X

ОЛЕСЯ ХАННАНОВА

ORCID ID 0000-0002-7965-5178

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «СЕРЕДНЯ ОСВІТА ПРИРОДНИЧІ НАУКИ» НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ

Обґрунтовується зміст освітньої програми, в основі якої лежать принципи інтеграції, що передбачають міждисциплінарний зв'язок, який враховує зміст окремих компонентів предметної області природничих наук (біології, хімії, фізики).

Ключові слова: освітня програма «Середня освіта природничі науки»; професійна підготовка, освітні компоненти; здобувачі вищої освіти міждисциплінарність; міждисциплінарні об'єкти; інтегровані курси; інтегрований курс «Природничі науки»

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Інтеграція в європейський освітній простір, побудова Нової української школи, зумовлює інтенсифікацію змін на всіх рівнях загальної освіти. Саме тому останніми роками відбувається оновлення парадигми природничої освіти, спрямованої на інтегрування різних наук, тобто міжнауковий синтез, інтеграцію та взаємопроникнення наук і міждисциплінарність. Вирішальну роль у реалізації нової філософії освіти відіграє сучасний вчитель, педагогічна діяльність якого виступає своєрідним каталізатором інноваційних змін в освіті. У зв'язку з введенням шкільного інтегрованого курсу «Природничі науки», сьогодні першочергового значення набула проблема якісної професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук на засадах міждисциплінарності.

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор. Питання міждисциплінарності висвітлюються у працях сучасних вітчизняних і зарубіжних учених серед яких Дж. Браунгер, Н. Бреднева, П. Гард, С. Герт-Ландзберг, Ю. Голубев, Дж. Джейкобс, О. Зеленкова, Е. Копосова, М. Нільсен, О. Перехожева, Д. Теннер В. Шибаяев, С. Фрікел Р. Яфизова. Які передбачають не лише просте запозичення методів із інших наук (дисциплін), а й інтеграцію останніх на рівні конструювання міждисциплінарних об'єктів, предметів, опрацювання яких дозволяє отримати нове наукове знання. Наприклад, А. Колот вважає дослідження які проводяться в межах однієї дисципліни «статичними та відірваними від реальності» (Колот, 2014, с. 4). Саме міждисциплінарність дозволяє побачити, розпізнати, прийняти те, що є недоступним в межах окремо взятої науки (дисципліни) з її специфічним, вузькоорієнтованим об'єктом, предметом і методами дослідження.

У працях І. Зверева, Л. Кулагіна, В. Максимової, О. Савченко, М. Сорокіна, С. Тадіяна, В. Федорової та ін. підкреслюється необхідність міждисциплінарності як необхідної умови забезпечення професійної компетентності фахівців, що зумовлює важливість удосконалення методологічної основи підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.

Вирішення досі не вирішених аспектів проблеми, яким і присвячено цю статтю. Інтегрований курс «Природничі науки» розраховано на учнів гуманітарного профілю та спрямований на формування природничо-наукової картини світу та природничо-наукової компетентності, уявлень про роль і місце людини в природі, засвоєння ними основних понять природознавства, на створення особистісно-значимої системи знань – образу природи як основи життєствердного образу світу. До розробки експериментального курсу долучилися провідні вчені України Л. Булава, М. Буняк, В. Бухтіяров, О. Григорович, О. Гринюк, К. Гуз, І. Дьоміна, В. Задоянний, Т. Засекіна, В. Ільченко, О. Ільченко, Л. Капіруліна, В. Коваленко, О. Козленко, С. Костик, А. Ляшенко, Т. Ньюкало, І. Семененко, Т. Сокол, Д. Шабанов, Р. Шагієва та ін. (Дьоміна, Задоянний, & Костик, 2017; Засекіна, Буняк, Бухтіяров, ... & Шагієва, 2017; Ільченко, Булава, Гринюк, Гуз, Ільченко, Коваленко, & Ляшенко; Шабанов, Козленко, 2017). Упровадження цього курсу в ЗЗСО потребує підготовки висококваліфікованих вчителів природничих наук здатних до формування загальнонавчальних умінь і навичок, ключових компетентностей учнів, таких як: природничо-наукової, математичної, спілкування державною мовою, комунікаційної, громадянської, соціальної, інформаційної, здоров'язбережувальної, ініціативності та підприємливості, екологічної грамотності.

Значна кількість досліджень, присвячених проблемі якості знань в галузі освіти, формуванню професійних компетенцій засобами міждисциплінарних зв'язків у майбутніх учителів біології, фізики, хімії, підтверджує актуальність та значущість означеної проблеми у системі вищої освіти. Водночас ця проблема ще не знайшла достатнього вирішення, на сьогодні ще недостатня кількість напрацювань, що стосуються питань міждисциплінарних зв'язків у процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. З метою забезпечення шкільного інтегрованого курсу Природничі науки у Полтавському національному педагогічному

університеті імені В.Г. Короленка було розроблено освітню програму та розпочато підготовку майбутніх учителів за спеціальною 014.15 «Середня освіта (Природничі науки)». Цілі запропонованої освітньої програми визначають можливості та сферу застосування загальних і фахових компетентностей, що необхідні для розв'язання комплексних проблем у професійній діяльності; передбачають створення цілісної системи підготовки магістра середньої освіти (Природничі науки), учителя (викладача) природничих наук, хімії, фізики біології. Особливості цієї програми полягають у підготовці фахівців, здатних розв'язувати найактуальніші проблеми природничих наук, проводити наукові дослідження, що вимагають глибоких фундаментальних знань, творчого мислення, навичок роботи із сучасним обладнанням, готового до здійснення педагогічної діяльності в закладах освіти. Характерною особливістю даної ОП є її міждисциплінарний характер, який передбачає інтеграцію знань і практичних навичок з окремих компонентів предметної області природничих наук (біології, хімії, фізики, географії, екології), що обумовлює набуття таких професійних компетентностей, які дозволяють здобувачу успішно застосовувати передові освітні та наукові досягнення для забезпечення мобільності та поповнення професійних особистісних знань, гнучкості під час застосування методів теоретичної та способів практичної діяльності, критичності мислення, саморефлексії, прагнення до безперервного професійного зростання.

Під час формування цілей та програмних результатів навчання ОП було враховано досвід підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 014.15 Середня освіта «Природничі науки» у Центральноросійському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Софійському університеті Святого Климента Охридського (Болгарія). На основі аналізу цих програм було конкретизовано зміст загальних компетентностей випускників та диференційовано результати навчання на знання з предметної області; когнітивні компетентності; професійні вміння та навички. Позитивними надбаннями реалізації ОП у ПНПУ імені В. Г. Короленка є впровадження освітніх компонентів, які інтегрують науково-дослідницьку та освітню діяльність в галузі природничих наук, що підвищує її конкурентоспроможність серед вітчизняних та закордонних аналогів.

При формуванні цілей та програмних результатів навчання ОП шляхом проведення опитувань та бесід були враховані пропозиції здобувачів вищої освіти споріднених спеціальностей 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), 014 Середня освіта (Хімія), 014 Середня освіта (Фізика), 014 Середня освіта (Географія), які стали потенційними вступниками; врахування пропозицій роботодавців під час укладання ОП здійснюється за результатами проведення щорічних спільних заходів (круглих столів, семінарів, конференцій), у процесі укладання договорів про співробітництво; потреби роботодавців, які відображені в програмних результатах навчання, та дозволяють сформуванню цілісної системи інтегрованого навчання дисциплін природничого спрямування: (пропозиції щодо включення до ОП дисциплін, які дозволяють сформуванню вміння самостійно проводити різні організаційні форми навчання у старшій школі, вибирати та застосовувати продуктивні технології, методи, прийоми, форми та засоби навчання, здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів з різним рівнем розвитку розумових дій та мисленневих операцій, стосовно включення до ОП компоненти, які передбачають формування у здобувачів вищої освіти вміння застосовувати в професійній діяльності елементи теоретичного та експериментального дослідження з метою забезпечення логічного мислення та формування причинно-наслідкових зв'язків); побажання членів студентського самоврядування, яке запропонувало проведення тематичних засідань студентського наукового товариства, які б висвітлювали інтегрований підхід до пояснення природних явищ і процесів та встановлення причинно-наслідкових зв'язків; інтереси академічної спільноти, що враховані шляхом впровадження інноваційних технологій та сучасних педагогічних форм і методів навчання із залученням провідних фахівців університету до викладання, керівництва науково-дослідною роботою студентів та організації культурно-дозвіллевої діяльності.

Зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів-природничих дисциплін другого рівня вищої освіти «магістр», реалізується через нормативні і вибіркові педагогічні дисципліни, які найчастіше є міждисциплінарними і побудовані на основі компетентнісного і технологічного підходів до реалізації навчальних програм Табл.1.

Освітня програма є міждисциплінарною. Міждисциплінарний підхід слід розуміти як спосіб взаємодії між науками, коли пізнання досягається лише при поєднанні зусиль окремих наук. Вона спрямована на підготовку універсальних фахівців – творчо мислячих, які володіють ефективною методологією науково-дослідницької і виробничої діяльності, здатні до вирішення комплексних освітніх і прикладних завдань на межі суміжних галузей знань. ОП відповідає предметній області, в основі якої лежать принципи інтеграції, що передбачають тісний міждисциплінарний зв'язок у педагогічному процесі, який враховує зміст окремих компонентів предметної області природничих наук (біології, хімії, фізики)

Зміст освітніх компонентів (Методика навчання у старшій і вищій школі біології, Сучасні проблеми біології людини, Теоретична біологія, Сучасні природоохоронні технології) дозволяє сформувати фахові компетентності щодо особливостей життєдіяльності організмів, інтегральні уявлення про організацію біологічних систем, здатність до сприйняття і застосування принципів біоетики, сучасних природоохоронних технологій; набути знання методик викладання біології. Вивчення навчальних дисциплін (Актуальні проблеми хімії, Хімічний аналіз об'єктів довкілля, Методика навчання у старшій і вищій школі хімії) передбачає набуття знань про методи добування хімічних речовин, їх вплив на навколишнє середовище, про будову, властивості об'єктів довкілля; формування здатності застосовувати освітні технології з хімії у професійній діяльності.

Освітні компоненти (Експериментальна фізика, Практикум із розв'язування олімпіадних задач з фізики, Методика навчання у старшій і вищій школі фізики) включають знання про механізми дії фізичних законів, їх застосування у різних сферах життєдіяльності людини; форми та методи організації навчання фізики в освітніх закладах.

Каталог модулів освітньої програми за семестрами

№ з/п	Назва компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Тип компоненти
<i>1 семестр</i>		
1.	Іноземна мова у професійній діяльності	Нормативна, цикл загальної підготовки
2.	Психологія вищої школи	Нормативна, цикл професійної підготовки
3.	Методика навчання у старшій і вищій школі	Нормативна, цикл професійної підготовки
4.	Актуальні проблеми хімії	Нормативна, цикл професійної підготовки
5.	1. Практикум із розв'язування олімпіадних задач з фізики / 2. Експериментальна фізика	Вибіркова, цикл професійної підготовки
<i>2 семестр</i>		
6.	Організація наукових досліджень	Нормативна, цикл загальної підготовки
7.	Педагогіка вищої школи	Нормативна, цикл професійної підготовки
8.	Вибрані питання астрономії та методики навчання астрономії	Нормативна, цикл професійної підготовки
9.	Інноваційні технології навчання природничих наук	Нормативна, цикл професійної підготовки
10.	Менеджмент закладів загальної середньої освіти	Нормативна, цикл професійної підготовки
11.	Виробнича педагогічна практика у старшій школі	Нормативна, цикл професійної підготовки
12.	1. Хімічний аналіз об'єктів довкілля-аналітичний контроль / 2. Екохімія та ендоекологія елементів	Вибіркова, цикл професійної підготовки
13.	1. Взаємодія природи і суспільства / 2. Геоглобалістичка	Вибіркова, цикл професійної підготовки
<i>3 семестр</i>		
14.	Сучасні природоохоронні технології	Нормативна, цикл професійної підготовки
15.	Конструктивна географія	Нормативна, цикл професійної підготовки
16.	Виробнича педагогічна практика у вищій школі	Нормативна, цикл професійної підготовки
17.	1. Сучасні проблеми біології людини / 2. Теоретична біологія	Вибіркова, цикл професійної підготовки
18.	1. Збалансоване природокористування / 2. Теорія і практика екологічної освіти	Вибіркова, цикл професійної підготовки
19.	1. Управління освітнім процесом / 2. Методика використання ІКТ для розроблення електронних навчальних матеріалів	Вибіркова, цикл професійної підготовки
20.	Атестація	

Формування цілісності науково-природничої картини світу забезпечується такими освітніми компонентами: Взаємодія природи і суспільства, Геоглобалістика, Методика навчання у старшій і вищій школі природничих наук, Інноваційні технології навчання природничих наук. Зміст освітніх компонентів передбачає вивчення взаємодії живих організмів різних рівнів організації, їхньої ролі у біосферних процесах та можливості використання у різних галузях господарства та виокремлює, оцінює сучасний стан довкілля, спрямований на забезпечення сталого розвитку; дозволяє застосовувати знання сучасних освітніх технологій для формування в учнів компетентностей, встановлювати міжпредметні зв'язки, реалізовувати наскрізні змістові лінії шкільного інтегрованого курсу «Природничі науки».

При опануванні освітніх компонентів Педагогіка вищої школи, Психологія вищої школи, Іноземна мова у професійній діяльності, Організація наукових досліджень магістранти набувають здатності виконувати професійні

функції, приймати обґрунтовані рішення у складних і непередбачуваних умовах, керуватися принципами академічної доброчесності.

ОП є унікальною в ПНПУ і на відміну від близьких до неї ОП «СО (Біологія та здоров'я людини)», «СО (Хімія)», «СО (Фізика)» має логічну, структуровану і цілісно організовану систему освітніх компонентів, які інтегруються на засадах міждисциплінарності у межах предметної області та дозволяють досягти цілей і програмних результатів.

Міждисциплінарний підхід на даній освітній програмі дозволяє: підвищити мотивацію здобувачів вищої освіти до вивчення певної дисципліни, більш ґрунтовно осмислити та порівняти природні об'єкти та явища, які розглядаються з погляду системи природничих наук, астрономії, біології, географії, фізики й хімії, екології, у цілісному пізнанні природи, сформувати причинно-наслідкові зв'язки з різних галузей, раціонально застосовувати отримані фахові компетентності на практиці у старшій та вищій школі; забезпечити розвиток самостійності та творчості майбутніх учителів природничих наук; інтегрувати ресурси змісту курсу «Природничі науки» на основі провідних соціально й особистісно значущих ідей, що втілюються в сучасній освіті: уміння вчитися, екологічна грамотність і здоровий спосіб життя, соціальна та громадянська відповідальність, ініціативність і підприємливість. Враховуючи специфіку викладання шкільного інтегрованого курсу Природничі науки, вважаємо за доцільне додати також такі переваги: підготовка нового курсу сприяє співпраці між викладачами усіх природничих наук, об'єднує їхні зусилля, допомагає розглянути подібні теми з різних точок зору, уникаючи простого дублювання матеріалу під час вивчення різних дисциплін; інтегровані дисципліни дають можливість для майбутнього вчителя природничих наук оновити існуючий зміст навчання; дібрати більш широкий спектр методів навчання та контролю, забезпечити готовність до формування в учнів профільної школи наукової грамотності; розвитку раціонального (логічного) мислення; розвитку усного та письмового спілкування державною мовою, уміння формулювати свої думки, використовуючи наукові терміни; навчання створенню моделей для опису навколишніх явищ, процесів та систем; знайомство з методами наукового пізнання світу.

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх учителів природничих наук слід розуміти як спосіб взаємодії між науками, коли пізнання досягається лише при поєднанні зусиль окремих наук, що дозволяє продукувати цілісне бачення природничо-наукової картини світу. Синтез наукових досягнень у царині природничих наук, імплементація нових здобутків у суміжні науки сприятиме синергетичному розвитку як педагогічних, так і природничих наук. Необхідність найширшого використання міждисциплінарного підходу, міждисциплінарної методології є особливо актуальним для освітньої програми «Середня освіта. Природничі науки». Міждисциплінарний підхід сприяє реалізації усіх дидактичних принципів навчання, стимулює викладачів до оновлення змісту навчання, збагачення його цікавими та актуальними міждисциплінарними темами, новими інтегрованими курсами, формами, методами та засобами інтегрованого навчання. У перспективах подальших досліджень – опис практичної реалізації міждисциплінарного підходу при вивченні інтегрованих курсів.

Список використаних джерел

- Дьоміна, І. О., Задоянний, В. А., & Костик, С. І. (2017). *Програма інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10-11 класів гуманітарного профілю загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ. Взято з <https://www.ed-era.com/img/books/mon-nature/project1.pdf>.
- Засєкіна, Т. М., Буняк, М. М., Бухтіяров, В. К., ... & Шагієва, Р. Р. (2017). *Природничі науки. 10-11 клас: навч. програма для загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ. Взято з https://drive.google.com/file/d/1_j1ilJd7F4aHglMUm5jGdsGIUqlv3R8q/view.
- Ільченко, В. Р., Булава, Л. М., Гринюк, О. С., Гуз, К. Ж., Ільченко, О. Г., Коваленко, В. С., & Ляшенко, А. Х. *Природознавство. 10-11 класи*. Взято з <https://drive.google.com/file/d/1NIuptT8ozdX8L0yAiALqiHp23Gu2vOcz/view>.
- Козловська, І. (2003). Інтегративний підхід як загальнонаукова методологія в педагогічній науці: прогностичний аспект. *Неперервна освіта: теорія і практика*, 1, 59-68.
- Козловська, І. М., Собко, Я. М., Стечкевич, О. О., Дубницька, О. М., & Якимович, Т. Д. (2012). *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу: метод. реком.* Львів: Сполом.
- Колот, А. М. (2014). Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*, 1-2, 76-83. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/se_2014_1-2_15.
- Шабанов, Д. А., & Козленко, О. Г. (2017). *Природничі науки. Минуле, сучасне та можливе майбутнє людства і біосфери для 10-11 класів: навч. програма для загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ. Взято з <https://drive.google.com/file/d/1WZJkJDEe7Uh7sI9Tea3YnX0sUcgDy9Yy/view>.

References

- Domina, I. O., Zadoiannyi, V. A., & Kostyk, S. I. (2017). *Prohrama intehrovanoho kursu "Pryrodnychi nauky" dlia 10-11 klasiv humanitarnoho profilu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [The program of the integrated course "Natural sciences" for 10-11 grades of the humanities profile of general educational institutions.]*. Kyiv. Retrieved from <https://www.ed-era.com/img/books/mon-nature/project1.pdf> [in Ukrainian].

- Ilchenko, V. R., Bulava, L. M., Hryniuk, O. S., Huz, K. Zh., Ilchenko, O. H., Kovalenko, V. S., & Liashenko, A. Kh. *Pryrodnavstvo. 10-11 klasy [Natural Sciences. Grades 10-11]*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1NIuptT8ozdX8L0yAiALqiHp23Gu2vOcz/view> [in Ukrainian]
- Kolot, A. M. (2014). Mizhdystyplinaryni pidkhd yak dominanta rozvytku ekonomichnoi nauky ta osvithnoi diialnosti [An Interdisciplinary Approach as a Dominant in the Development of Economic Science and Education]. *Sotsialna ekonomika [Social Economy]*, 1-2, 76-83. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/se_2014_1-2_15 [in Ukrainian].
- Kozlovska, I. (2003). Intehrativnyi pidkhd yak zahalnonaukova metodolohiia v pedahohichnii nauki: prohnostychnyi aspekt [An integrative approach as a general scientific methodology in pedagogical science: a prognostic aspect]. *Nepererna osvita: teoriia i praktyka [Continuing Education: Theory and Practice]*, 1, 59-68 [in Ukrainian].
- Kozlovska, I. M., Sobko, Ya. M., Stechkevych, O. O., Dubnytska, O. M., & Yakymovych, T. D. (2012). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv na osnovi intehrativnoho pidkhodu [Formation of professional competence of future specialists based on an integrative approach]*: metod. rekom. Lviv: Spolom [in Ukrainian].
- Shabanov, D. A., & Kozlenko, O. H. (2017). *Pryrodnychi nauky. Mynule, suchasne ta mozhlyve maibutnie liudstva i biosfery dlia 10-11 klasiv [Natural Sciences. Past, present and possible future of humanity and the biosphere for grades 10-11]*: navch. prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Kyiv. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1WZJkJEe7Uh7s19Tea3YnX0sUcgDy9Yu/view> [in Ukrainian].
- Zasiekina, T. M., Buniak, M. M., Bukhtiarov, V. K., ... & Shahiieva, R. R. (2017). *Pryrodnychi nauky. 10-11 klas [Natural Sciences. Grades 10-11]*: navch. prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Kyiv. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1_j1iJd7F4aHglMUm5jGdsGIUqlv3R8q/view [in Ukrainian]

ONIPKO V., KHANNANOVA O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

FEATURES OF THE EDUCATION PROGRAM «SECONDARY EDUCATION OF NATURAL SCIENCES» ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINARITY

The article analyzes theoretical and methodological foundations of vocational education regarding interdisciplinarity as a necessary condition for ensuring professional competence. The goals and objectives of the educational program "Secondary education in natural sciences" are revealed, the contents that determine the possibilities and scope of general and professional competences, and provide for the creation of a comprehensive system of preparation of the master of secondary education (Natural Sciences), teacher (teacher) of natural sciences, chemistry, physics biology. The content of the OP is substantiated, which is based on the principles of integration, which provide for a close interdisciplinary connection in the pedagogical process, which takes into account the content of individual components of the subject area of natural sciences (biology, chemistry, physics). It is grounded that the interdisciplinary approach in the preparation of future science teachers is a way of interaction between the sciences, when knowledge is reached only by the combined efforts of individual sciences, which allows to produce a holistic vision of the natural science picture of the world. The peculiarities of the implementation of interdisciplinarity in the educational program "Secondary education of natural sciences" are revealed. New tasks in the field of interdisciplinary practice in the preparation of future science teachers concerning didactic principles of teaching, stimulation of teachers to update the content of teaching, enriching with interesting and relevant interdisciplinary topics, new integrated courses, forms and methods are considered.

Keywords: educational program "Secondary education in natural sciences"; vocational training; educational components; higher education applicants interdisciplinary; interdisciplinary subjects; integrated courses; integrated course "Natural sciences"

Стаття надійшла до редакції 12.10.2019 р.

УДК 373.5.016:62/64]:687.016

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194864>

НАТАЛІЯ ОРЛОВА

ORCID ID 0000-0002-5071-869X

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕРСПЕКТИВНИХ МЕТОДІВ МАКЕТУВАННЯ ТА ФОРМОУТВОРЕННЯ ОДЯГУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто актуальну проблему навчання художнього проектування одягу на заняттях із технологій у старшій школі. З'ясовано, що під час навчання учнів моделювання одягу вчителі використовують і класичні методи формоутворення, які базуються на конструктивній складовій, і ті методи, які раніше виконували декоративну та оздоблювальну функції. До таких методів віднесено фактурне формоутворення як новий напрям текстильного дизайну, коли фактуру тканини не відокремлюють від процесу формування об'ємно-просторової структури виробу. Доведено, що поєднання методів фактурного формоутворення та макетування у навчальному процесі значно покращує сприйняття старшокласниками об'ємно-просторових методів моделювання одягу.

Фактурне формоутворення визначено ефективним засобом виразності як поверхні текстильного полотна, так і форми виробу; дослідження можливостей використання цього методу на заняттях з технологій розширює спектр професійної підготовки молоді та спонукає майбутніх учителів технологій до подальших експериментів.

Ключові слова: заняття з технологій у старшій школі; художнє проектування одягу; методи формоутворення одягу; макетування; фактурне формоутворення; паперопластика

Постановка проблеми. На уроках технологій у сучасній старшій школі ефективна підготовка учнів до художньо-конструкторської діяльності будується за типом професійної діяльності дизайнера на заняттях, тому вчителі технологій мають досконало володіти системою понять і теоретичних положень, якими оперує дизайнер, і комплексом дій, послідовних процедур, етапів, які передбачені методикою художнього проектування. Діяльність у сфері дизайну спрямована, перш за все, на гармонізацію людини з оточуючим предметним середовищем. Проектна діяльність охоплює практично всі сфери життєдіяльності людини і вимагає від дизайнера врахування низки чинників – ергономічної відповідності виробу конкретній людині, оцінки правильності композиційно-конструктивного рішення, функціональної спроможності, пластики форми та матеріалу одягу. На етапі втілення концепції формоутворення виробу в конкретний матеріал ключовим завданням стає макетування виробу.

Взаємозв'язок заданої структури форми та способу її розробки є актуальною проблемою сучасного проектування одягу. Найбільш поширеними залишаються класичні методи формоутворення, які базуються на конструктивних засадах, але поряд із ними все більш активно застосовують методи, які раніше виконували декоративну та оздоблювальну функції. Сьогодні в текстильному дизайні привертає увагу новий напрям – фактурне такого формоутворення, при якому фактура тканини не відокремлюється від процесу формування об'ємно-просторової структури виробу, а стає активним засобом формоутворення. Поєднання методів фактурного формоутворення та макетування у навчальному процесі значно покращує сприйняття старшокласниками об'ємно-просторових методів моделювання одягу.

Аналіз досліджень і публікацій. Обґрунтуванню актуальності макетування у проектуванні одягу та теоретико-методологічній бази макетування присвячені дослідження науковців В. Бандоріна (2004), А. Васіна (2004), Г. Гусейнова (2004), А. Талащука (2004). Проблеми взаємодії текстилю й одягу розв'язують К. Амаден-Кроуфорд (1998), В. Вигонова (2004), К. Вольф (2000), Л. Гайдук (2008), К. Гейл (2009), Я. Каур (2009), Т. Козлова (1984), І. Плешкова (2010). Автори акцентують увагу на основних модних тенденціях в текстилі для одягу, розвитку високотехнологічного текстилю, а також на практичних техніках виконання фактур. Методику фактурного формоутворення в текстилі з використанням різних фактур в одязі розглянуто у працях М. Кісіль (2011, 2012).

Системний аналіз джерел виявив, що вченими представлені розрізнені сторони методичної послідовності розробки форми одягу заданої структури. Залишається актуальною проблема експериментальних пошуків нових пластичних рішень форми костюму.

Метою статті є узагальнення традиційних та перспективних методів проектування одягу та опис їх використання вчителем у процесі навчання художнього проектування одягу на заняттях із технологій у старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Процес втілення форми в матеріал починається з формування концепції формоутворення, що полягає в обґрунтуванні конкретних об'ємно-просторових, декоративно-пластичних та образно-стилістичних рішень. Наступним кроком є використання антропологічної інформації та композиційних засобів гармонізації і як – результат одержання форми у вигляді конструкції (розгортки) або об'ємно-просторового макету як попереднього представлення майбутнього зразка дизайн-розробки.

У дизайні одягу (за Г. Гусейновим (2004)) макет розуміють як зразок проектного виробу, його матеріальне об'ємно-просторове втілення. В методології дизайну (за Г. Мінервіним (2004)) макети класифікують такі: залежно

від імітування властивостей об'єктів дизайну (художньо-естетичні, конструктивні, технологічні), залежно від етапу проектування (робочі, ескізні, демонстраційні, для лабораторних випробувань), за масштабом (в натуральну величину, зменшені в різних співвідношеннях), за об'ємністю (об'ємні, напівоб'ємні, площинні), за матеріалом виготовлення (з паперу, тканини, нетканих полотен, металу, пластику) (Кісіль, 2011).

Макетування – творчий процес, який синтезує різні аспекти графічної, конструкторської та проектної діяльності, результатом якої є макет. Науковці А. Васін (2004) та А. Талашук (2004) виокремлюють функції макетування: проектну, дослідну, корегувальну, евристичну, прогностичну, художньо-ідеологічну, презентаційну та навчальну. *Проектна* функція пов'язана зі становленням та реалізацією задуму, трансформацією, деталізацією та обґрунтуванням проектних рішень, з конструктивним доопрацюванням форми з метою досягнення найбільш оптимального рішення; *дослідна* – проявляється в експериментальному варіантному пошуку, апробації різних напрямів перетворення об'єкту, композиційного співвідношення і пластичного рішення його частин і елементів. *Коригувальна* – дозволяє проаналізувати та порівняти одержані результати, встановити рівень можливості реалізації ідей, скоригувати їх в потрібному напрямку. *Евристична* – це функція макету стимулювати процес творчості дизайнера, надихати до винахідництва, сприяти вмінню долати традиційні підходи до рішення проектних задач. *Прогностична* функція продукує в процесі прийняття проектного рішення елементи новизни, які є перспективно зорієнтованими на певний часовий проміжок. *Художньо-ідеологічна* – при розробці проектних моделей як носіїв естетичних уподобань часу та виразників художньої культури сучасності. *Презентаційна* застосовується при захисті курсових та дипломних проектів, в умовах рекламних акцій або відсутності можливості продемонструвати повногабаритний макет чи сам виріб. *Навчальна* полягає в тому, що впровадження макетування в освітній дизайн-процес дозволяє навчити мислити та проектувати в тримірному просторі, розвиває уяву та відчуття геометричної ті пластичної гармонії (Васін, 2004, с. 517-522).

Предметне моделювання або макетування в навчальному процесі набуває великого виховного значення. Макети, в порівнянні з натурним об'єктом, мають дещо іншу природу, вони імітують лише ряд властивостей оригіналу і тому якісно від нього відрізняються. Але водночас саме макети відображають просторові особливості об'єкта у визначеному масштабі, і це є чи не найголовнішою перевагою макетування в процесі художньо-конструкторської діяльності старшокласників («Етапи художньо-конструкторської діяльності старшокласників»). Типологія макетів у дизайн-діяльності представлена широким колом синонімічних назв, однак усі їх можна звести до такого переліку: проектно-пошукові, демонстраційні, дослідницькі або експериментальні макети.

Учні, виконуючи роль дизайнера, поступово перетворюють мисленнєвий образ майбутнього об'єкта в графічне зображення. При макетуванні творчий задум одержує наочне вираження в матеріальному виконанні. Одна з головних переваг макету в художньому проектуванні полягає в тому, що він дає змогу проектувати у звичних для зовнішнього уявлення об'ємних формах, а не в умовних плоских зображеннях. Макети оперативно фіксують процес художнього проектування, його проміжні та кінцеві результати, характеризують особливості руху від проектного задуму до промислового зразка; вони допомагають детальніше розглянути задуманий виріб, удосконалити його форму, уточнити пропорції, колір тощо.

Макетування передбачає виконання робочих макетів на всіх етапах проектування і, поряд із графічним ескізуванням стає, творчим методом розробки варіантів рішення. Робоче макетування викликає активну поведінку студентів та учнів, воно пов'язане з розумовим «обмірюванням» макета, пошуком співвідношень між його частинами, перевіркою різних точок зору і, що особливо важливо, співвідношень внутрішнього й зовнішнього простору. Макетування розвиває здібність зорового сприйняття та оцінки рішення, робить задум наочним. При виконанні робочого макета можливо і важливо зафіксувати свою думку та проаналізувати її («Етапи художньо-конструкторської діяльності старшокласників»).

Макетування в процесі навчання художнього проектування одягу проходить методами об'ємно-просторового моделювання на манекені чи фігурі людини: муляжуванням та ескізним наколюванням. Муляжування та ескізне наколювання слугують платформою для експериментів у формуванні костюму, надають можливість безпосереднього оцінювання роботи в процесі розробки та моделювання, де результат може повністю трансформуватися в процесі макетування. Найбільш доступним та ефективним у навчальному процесі старшої школи вважаємо моделювання на манекені, коли, наколюючи макетний матеріал на манекен, учні створюють форму та лінії майбутньої моделі одягу. Форма – це морфологічна та об'ємно-просторова структурна організація речі, що виникає в результаті змістовного перетворення матеріалу, тобто формування. Застосування терміну «структура» в різних галузях наукового пізнання (архітектурі, біології, геології тощо) свідчить про те, що дослідження будь-якої форми неможливе без виділення та опису її будови, тобто – структурного аналізу. У науковій літературі поняття «структура» вживають у двох значеннях; у першому під структурою розуміють елементи, які її складають, та закон зв'язку їх у єдине ціле, в іншому – тільки закон, спосіб зв'язку, характер сукупності елементів у системі. І. Маркелова (2005) переконує, що структура – це постійність зв'язку частин цілого, виражене через характерний ритм геометричних елементів. Сучасними науковцями виділено низку узагальнених структур костюма: геометрична, оболонкова, каркасна, футлярноподібна, сітчаста, складчаста, модульна, спіралеподібна тощо.

Розпізнавання старшокласниками структури форми костюму має надзвичайно важливе значення в процесі формування, адже дозволяє виявляти й фіксувати зміни в моді за основними ознаками. В контексті проектування костюму такі ознаки можуть бути: конструктивно-технологічними (склад і властивості матеріалів, з яких виготовлено виріб, спосіб виготовлення); морфологічними (елементи, які утворюють просторову форму виробу); функціональними (зв'язок форми з призначенням). Варто звернути увагу учнів на те, що окрім фактури тканини, якість поверхні виробу визначається видом ткацьких переплетень та волокнистого складу. У дизайні одягу часто застосовують спеціально створенні фактури, які мають формотвірні властивості; такий бажаний ефект досягається завдяки зміні поверхні матеріалу засобами механічного впливу на текстильну поверхню (Кісіль, 2012).

Аналіз робіт дизайнерів текстилю та одягу визначає актуальний напрям навчання старшокласників методам

художнього моделювання одягу – застосування різноманітних засобів фактурного формоутворення. Першим напрямом визначено формування фактур із суцільного текстильного полотна; їх умовно можна розділити на такі види як буфи (утворюються шляхом стягування тканини у заданому напрямі та рисунку), стягування (зборка паралельна, фігурна, по заданому контуру), складки (гофре, плісе, сольє, настрочування), виточки (прямі, овальні, фігурні).

До другого напрямку належать фактури із нашивних елементів; серед них рюші (настрочені по прямому та криволінійному контуру), волани (настрочені по відкритому та закритому контуру), складки (настрочені односторонні, бантові, з перехватами).

До третього напрямку належать фактури зі зшивних елементів, утворених за рахунок кінцевого та паралельного розширення, напівоб'ємні геометричні елементи, об'ємні суцільнокроєні фактури тощо (Кісіль, 2012).

Проектування форм одягу, різноманітних за заповненням, членуванням та варіативністю всередині конструкції, можливе завдяки використанню фактурного формоутворення як окремих текстильних фрагментів, так і базової форми.

Для специфіки технологічної освіти в старшій школі важливим є висновок: якщо робота з макетною тканиною вимагає тривалого практикування та вправності, то більш доступною та простою є робота з папером. Одним із найбільш методично обґрунтованих прийомів макетування в дизайні є паперопластика, в дизайні одягу – зменшений у масштабі проектно-пошуковий паперовий макет, у якому формально вирішене формоутворення передає пластичне вирішення форми. Виготовлення одягу з паперу, часто з філігранними вирізами та витинанками, актуалізує в макетуванні використання паперопластики, «... значення якої для творчих лабораторій як засобу напрацювання формотворчих ідей і способу підтримки творчого тону» є вкрай важливим у навчанні художнього проектування (Васерчук, 2007, с. 215).

Більш складною та оригінальною є робота старшокласників з паперовими макетами в натуральну величину. Такі макети можуть бути реалізовані при вирішенні вузьких завдань на кшталт одержання площинної розгортки об'ємної форми спіралеподібного крою тощо. Паперові макети в натуральну величину є розповсюдженими в практичній підготовці художників костюму в театральних закладах освіти, де таким чином відтворюються історичні костюми, студенти вчаться імітувати різні матеріали для пошуку найбільш виразних для втілення задумів режисерів в постановках (Кісіль, 2011). Однак, і на заняттях з технологій у старшій школі можна реалізувати технологію макетування в натуральну величину, що додасть емоційного запалу навчальному процесу загалом, адже продемонструвати результати такої творчої діяльності можна на подіумі або на конкурсах молодих дизайнерів.

Висновки. Отже, художньо-конструкторська творчість розглядається нині як складна структура, яка включає інтелектуальні, емоційно-інтуїтивні і вольові чинники в різних сполученнях і співвідношеннях. Розглянуті навчально-методичні аспекти макетування є важливим складником навчання старшокласників художньому проектуванню одягу. Взаємозв'язок традиційних та перспективних методів проектування одягу в навчальному процесі старшої школи є ефективним засобом розвитку креативності учнів та стимулом для створення моделей одягу нового зразка, адже фактурне формоутворення є потужним засобом виразності як поверхні матеріалу, так і форми виробу. Дослідження можливостей фактурного формоутворення й макетування розширює спектр результатів навчання старшокласників на заняттях із технологій та спонукає майбутніх учителів до подальшого самовдосконалення у професії.

Список використаних джерел

- Васерчук, Ю. А. (2007). *Бумагопластика в проектной культуре дизайна (материал, технология, принципы моделирования)*. (Автореф. дис. канд. искусств.). Москва.
- Васин, С. А., Талашук, А. Ю., Бандорин, В. Г., & Грабовенко, Ю. А. (2004). *Проектирование и моделирование промышленных изделий*: учебник для вузов. Москва: Машиностроение-1.
- Выгонов, В. В. (2004). *Трехмерное оригами*. Москва: ИД МСП.
- Гайдук, Л. М., & Васильева, І. В. (2008). *Сучасні технології моделювання і художнього оздоблення одягу*. Київ: КНУТД.
- Гейл, К., & Каур, Я. (2009). *Мода и текстиль: рождение новых тенденций*. Минск: Гревцов Паблицер.
- Гусейнов, Г. М., Ермилова, В. В., & Ермилова, Д. Ю. (2004). *Композиция костюма*: [учеб, пособие для студ. высш. учеб. заведений]. Москва: Академия.
- Етапи художньо-конструкторської діяльності старшокласників*. Взято з <https://xreferat.com/71/4225-1-etapi-hudozhn-o-konstruktors-ko-d-yal-nost-starshoklasnik-v.html> (дата звернення: 02.09.2019). Назва з екрану.
- Кісіль, М. В. (2011). Макетування в дизайні одягу: навчально-методологічний аспект. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, 10, 39-41.
- Кісіль, М. В. (2012). Фактурне формоутворення в текстилі: актуальні напрямки та тенденції використання в дизайні одягу. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, 8, 22-24.
- Козлова, Т. В. (1984). *Основы теории проектирования костюма*. Москва: Легпромбытиздат.
- Маркелова, И. Д. (2005). *Пространственно-геометрическое формообразование в костюме*. (Дис. канд. техн. наук). Москва.
- Минервин, Г. Б., Шимко, В. Т., & Ефимов, А. В. (2004). *Дизайн: иллюстрированный словарь-справочник*. Москва: Архитектура-С.
- Плешкова, И. С. (2010). *Концептуальное направление в дизайне одежды XX – начала XXI века*. (Автореф. дис. канд.

искусстведения). Санкт-Петербург.

Amaden-Crewford, C. (1998). *The Art of Fashion Draping*. Second edition. New York: Fairchild Publications.

Wolff, Colette. (2000). *The Art of Manipulating Fabric*. New York: Krause Publikations.

References

Amaden-Crewford, C. (1998). *The Art of Fashion Draping*. Second edition. New York: Fairchild Publications [in English].

Etapy khudozhno-konstruktorskoї diialnosti starshoklasnykiv [Stages of artistic and design activities of high school students]. Retrieved from <https://xreferat.com/71/4225-1-etapi-hudozhn-o-konstruktors-ko-d-yal-nost-starshoklasnik-v.html> [in Ukrainian].

Haiduk, L. M., & Vasyliieva, I. V. (2008). *Suchasni tekhnologii modeliuvannia i khudozhnogo ozdoblennia odiahu [Modern technologies of modeling and artistic decoration of clothes]*. Kyiv: KNUTD [in Ukrainian].

Heil, K., & Kaur, Ya. (2009). *Moda y tekstyl: rozhdenye novykh tendentsii [Fashion and textiles: the birth of new trends]*. Mynsk: Hrevtsov Pablysher [in Russian].

Huseinov, H. M., Ermylova, V. V., & Ermylova, D. Yu. (2004). *Kompozytsiya kostiuma [Costume composition]: [ucheb, posobyie dlia stud. vyssh. ucheb, zavedenyi]*. Moskva: Akademyia [in Russian].

Kisil, M. V. (2011). Maketuvannia v dyzaini odiahu: navchalno-metodolohichnyi aspekt [Modeling in Design of Clothes: Educational and Methodological Aspect]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv [Bulletin of Kharkiv State Academy of Design and Arts]*, 10, 39-41 [in Ukrainian]

Kisil, M. V. (2012). Fakturme formoutvorennia v tekstyli: aktualni napriamky ta tendentsii vykorystannia v dyzaini odiahu [Textile Invoicing: Current Trends and Trends in Apparel Design]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv [Bulletin of Kharkiv State Academy of Design and Arts]*, 8, 22-24 [in Ukrainian].

Kozlova, T. V. (1984). *Osnovy teoryi proektyrovannia kostiuma [Fundamentals of Costume Design Theory]*. Moskva: Lehprombytyzdat [in Russian].

Markelova, Y. D. (2005). *Prostranstvenno-heometrycheskoe formoobrazovanye v kostiume [Spatial-geometric Shaping in a Suit]*. (PhD diss.). Moskva [in Russian].

Mynervyn, H. B., Shymko, V. T., & Efymov, A. V. (2004). *Dyzain [Design]: ylliustryrovannyi slovar-spravochnyk*. Moskva: Arkhytektura-S. [in Russian].

Pleshkova, Y. S. (2010). *Kontseptualnoe napravlenye v dyzaine odezhdy XX - nachala XXI veka [Conceptual Direction in the Design of Clothing XX - Beginning of XXI Century]*. (Extended abstract of PhD diss.). Sankt-Peterburg [in Russian].

Vaserchuk, Yu. A. (2007). *Bumahoplastyka v proektnoi kulture dyzaina (materyal, tekhnolohiya, pryntsypy modelyrovannia) [Paper in plastic design culture (material, technology, principles of modeling)]*. (Extended abstract of PhD diss.). Moskva [in Russian].

Vasyn, S. A., Talashchuk, A. Yu., Bandoryn, V. H., & Hrabovenko, Yu. A. (2004). *Proektyrovanye y modelyrovanye promyshlennykh yzdelyi [Design and modeling of industrial products]: ucheb, dlia vuzov*. Moskva: Mashynostoenyie-1 [in Russian].

Vyhonov, V. V. (2004). *Trekhmernoe oryhamy [Three-dimensional origami]*. Moskva: YD MSP [in Russian].

Wolff, Colette. (2000). *The Art of Manipulating Fabric*. New York: Krause Publikations [in English].

ORLOVA N.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

IMPLEMENTATION OF PERSPECTIVE METHODS OF MOCK-UP MAKING AND SHAPING OF CLOTHING ON THE CLASSES OF TECHNOLOGY IN HIGH SCHOOL

The article deals with the actual problem of teaching artistic design of clothes on technology classes in high school. It was found that during the training of students modeling clothes teachers use classical methods of shaping, based on the constructive component, and those methods that previously performed decorative and finishing functions. Such methods include textural shaping as a new direction of textile design, when the texture of the fabric is not separated from the process of forming the spatial structure of the product. It is proved that the combination of methods of textural shaping and mock-up making in the educational process significantly improves the perception of high school students of spatial methods of modeling clothing.

The research identifies the prospects for the use of texture shaping methods in the educational process of high school. Teaching students to create a spatial mock-up as a preliminary representation of future design development promotes the development of a creative personality and encourages mastery of modern design methods. The mock-up making process involves the execution of working layouts at all stages of design and, along with graphic sketching, becomes a creative method for developing design options.

One of the most accessible methods of mock-up in the educational process is paper plastics, in the technique of which students create a design-search paper layout, in which the means of formation convey a plastic solution to the shape of clothing. Origami texture has moved from paper plastics to fashion design, the characteristic features of which are emphasized and exaggerated form stability of materials (origami in clothing has varieties-modular origami and kirigami).

Mock-up making in the study of artistic design of clothing is solved by the methods of spatial modeling on a mannequin or on a human figure by the methods of modeling and sketch impaling, which serve as a platform for experiments in the formation of a suit, provide an opportunity for operational evaluation of work in the process of development and modeling.

Textural shaping is an effective means of expression of both the surface of the textile fabric and the shape of the product; the study of the possibilities of using this method in the classroom technology expands the range of vocational training of young people and encourages future teachers of technology to further experiments.

Keywords: *technology classes in high school; artistic design of clothes; methods of shaping clothes; mock-up making; texture shaping; paper plastics*

Стаття надійшла до редакції 15.09.2019 р.

УДК 37.091.4Гордієнко
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194867>

НИНА ПИВОВАР

ORCID ID 0000-0002-7047-782X

ОЛЕНА КРИВОНОС

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

МИХАЙЛО ГОРДІЄНКО – ЗАНОВО ВІДКРИТА ПОСТАТЬ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Стаття написана в контексті актуального нині пошуку, вивчення й оприлюднення передового педагогічного досвіду маловідомих вчителів, майстрів педагогічної праці, який би послугував у розв'язанні аналогічних проблем виховання дітей-сиріт, але у зовсім нових соціально-економічних умовах. Присвячена педагогічному спадку Михайла Гордієнка – директора Охтирського спеціального дитячого будинку №1 для сиріт загиблих фронтовиків та партизанів.

Ключові слова: педагогічний спадок; Михайло Гордієнко; діти-сироти; безпритульність; спеціальний дитячий будинок; управління; трудове виховання

Постановка проблеми. Сирітство – одна з проблем, яка супроводжує людське суспільство на всіх етапах його розвитку. Залишається актуальною вона і в сучасній Україні, де, за статистикою, «станом на 31 грудня 2018 року ... на обліку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, перебувала 70491 дитина. Із них 22126 дітей-сиріт та 48365 дітей, позбавлених батьківського піклування» (Скільки дітей..., 2019). Вирішується згадана проблема на різних рівнях – на державному, соціальному, педагогічному, з залученням досвіду передових країн світу. Проте й у вітчизняній практиці зустрічаємо приклади педагогічного подвижництва, гідні того, аби бути згаданими при вирішенні завдань виховного впливу на дітей, які з різних причин були позбавлені рідної сім'ї.

Саме тому автори вважають важливим оприлюднити інформацію про не відомого широкому загалу, але глибоко шанованого всіма, хто був свідком його талановитої й результативної роботи з дітьми-сиротами, педагога-вихователя, менеджера Михайла Андрійовича Гордієнка (1910-1960).

Аналіз досліджень і публікацій. М. А. Гордієнко був одним із «рядових» педагогів свого часу, що, на перший погляд, мало чим вирізнявся на тлі вітчизняної педагогічної спільноти, так само, як і очолюваний ним дитячий будинок не зажив широкої слави серед собі подібних. І хоча ця людина, подібно до багатьох самовідданих майстрів педагогічної справи, залишила непересічний слід у долях десятків своїх вихованців, достатньо інформативних та аналітичних публікацій про М. Гордієнка не існує, за винятком документальної повісті-есе Лесі Криницької «Дочки і синочки, або Життя за Піфагором: «Бережіть сльози своїх дітей, аби вони могли плакати на Вашій могилі!» (Історія дитячого будинку – історія самої Охтирки), яка нещодавно опублікована Харківським видавництвом «Факт» і більшою мірою носить публіцистичний характер.

Мета статті: дослідити сутність та особливості роботи М. А. Гордієнка з педагогічних позицій, на предмет використання елементів його досвіду у роботі з дітьми-сиротами в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу.

Упродовж трьох останніх десятиліть новітньої історії України науковці здійснюють активні пошуки соціально-позитивних та продуктивних педагогів, що в різні часи стали найзначущішими людьми в житті своїх вихованців. Поки що їхні образи в більшості губляться на тлі широко відомих педагогів світу ХХ століття (Януша Корчака, Антона Макаренка, Василя Сухомлинського та інших, хто давно ввійшов до когорти класиків педагогіки). Але поступово, завдяки пошуку вчених, краєзнавців, ентузіастів, вони постають реальними людьми, талановитими трудівниками, котрі зробили свій потужний внесок до скарбниці педагогічної науки і практики.

Цей процес сьогодні активізується і актуалізується (Кривич, 2016; Штань, 2017 та ін.), і насамперед, тому, що, як відзначають дослідники, нині, як і у 20-х роках ХХ століття «в Україні склалася надзвичайно складна політична й соціально-економічна ситуація, що негативно позначилася на становищі освітніх закладів, поповнила армії безпритульних і бездоглядних дітей. Подібну ситуацію українське суспільство переживає і сьогодні... Крім того, у світі надзвичайно гострою залишається проблема безпритульних дітей і дітей-сиріт: безробіття, воєнні конфлікти, епідемії зумовлюють їх появу», – зазначає дослідниця історії функціонування дитячих будинків на Сумщині О. Кривич. Невичерпною скарбницею цінних думок, ідей, починань та висновків називає вона досвід минулого і наголошує, що «аналіз досягнень і недоліків подолання безпритульності у 20-х роках ХХ століття допоможе уникнути помилок у розв'язанні цієї проблеми і сприятиме створенню наукових підходів щодо практики виховання даного контингенту дітей» (Кривич, 2016, с. 96-96).

Тож важливою, непересічною педагогічною постаттю сьогодні постає М. А. Гордієнко – колишній директор закладу, що носив назву «Охтирський спеціальний дитячий будинок №1 для сиріт загиблих у Великій Вітчизняній війні фронтників та партизанів».

Біографічні дані педагога поновлюємо насамперед за рукописом спогадів його доньки Н. М. Гордієнко, що зберігаються в особистому архіві Г.П. Гапонової (Хілько). «Михайло Андрійович Гордієнко народився у м. Охтирці 5 листопада 1910 р., – згадує Наталія Михайлівна. – Освіта – вища педагогічна. В Охтирському Дитячому містечку ім. М. О. Скрипника на Монастирській горі (Охтир-горі) був комсомольським організатором у Народній сільськогосподарській школі (НСШ) аж до розформування Дитмістечка у 1939 р. До початку війни працював директором Середино-Будського дитбудинку ім. Миколи Островського (Сумська обл). Звідти й пішов на фронт.



Офіцер, служив політпрацівником Уральського військового округу, воював у Сталінграді, комісований після поранень. Повернувшись інвалідом на Батьківщину в Україну, отримав посаду директора дитячого будинку у селі Іванівка Охтирського району Сумської області, а невдовзі став директором Охтирського спецдитбудинку №1 для сиріт фронтників та партизанів. «За взірцеву постановку та високу якість учбово-виховної роботи» у дитбудинку Міністерство народної освіти УРСР у квітні 1947 року нагородило М. А. Гордієнка знаком «Відмінник народної освіти». Працював у дитбудинку з тією ж напругою, як і раніше, навіть тоді, коли йому ампутували ногу».

Понад двадцять років життя – до самої своєї смерті 10 липня 1960 року од невилкованих ран війни – Михайло Андрійович віддав вихованню дітей-сиріт.

На особливу увагу заслуговує діяльність М.А. Гордієнка саме в Охтирському спецдитбудинку. Тут він став надовго та цілком самостійним, ба – навіть дещо авантюристом керівником, бо уже мав можливість застосувати запозичені у свого наставника Матвія Лукича Довгополюка (а значить, і Антона Семеновича Макаренка, бо Довгополюк був, без сумніву, і соратником Макаренка, не тільки опонентом) ідеологію, принципи та методики виховання тих дітей, котрі отримали великі психологічні травми внаслідок війни, сирітства, безпритульності.

М. А. Гордієнко. Фото 1960-го р.

А діти, з якими працював Гордієнко, були вражені й фізично, й душевно, вочевидь, іще сильніше, аніж діти 20-х, адже довелося жити і сиротити під час найжорстокішої в історії людства війни, що своїми фронтами-котками двічі прокотилася містечком (восени 1941 року та насамкінець літа 1943-го), виживати під час окупації Охтирки. Багато хто з цих неповнолітніх не раз і не двічі побував свідком не лише реальних боїв за місто, але й примусовим свідком публічних страт людей через повішення: партизанів та заложників на центральній площі міста, куди окупанти зганяли, окрім дорослого населення, і дітей з ближніх, працюючих і в окупацію, шкіл...

Що ж є визначальними рисами в педагогічній діяльності М.Гордієнка?

Звичайно, це те, що перш за все Михайло Андрійович застосовував, як свого часу це зробив його педагогічний наставник Матвій Лукич Довгополюк у Охтирському Дитмістечку на Охтир-горі (село Доброславівка Охтирського району Сумської області), метод цілком народної педагогіки: виховання та психологічне лікування у праці, щонайтісніший зв'язок із реальним життям, що виріє поза парканом дитячого закладу.

Тож не дарма Михайло Андрійович відразу, ставши керівником, започаткував при спецдитбудинку підсобне господарство (у с. Пологи, що знаходиться майже впритул до Охтирки), де постійно працювали не лише наймані працівники, але й вихованці. Діти бачили плоди своєї праці не тільки в кагатах та на свино- і молочнотоварній фермах, але й на столах у спільній на всіх ідальні. Принцип змагальності як дитячих колективів, так і окремих особистостей, став тут дуже важливим поруч із принципом відповідальності одного за всіх, всіх – за одного. Не дарма підсобне господарство цього дитбудинку на Всесоюзній виставці народного господарства СРСР у Москві невдовзі отримало медаль учасника. І з такою емблемою на чолі своєї колони дитбудинку з гордістю ходив на всі

урочисті, святкові демонстрації в Охтирці (інколи і в Сумах, що було своєрідною нагородою за перше місце у змаганнях дитячих будинків області у навчанні та праці, за успіхи в художній самодіяльності).

Роками (а потім і десятиліттями, упродовж усього свого життя) вихованці Гордієнка сприймали, як єдино правильний, саме його, гордієнківський, принцип: «Не виростиш, не заробиш – не з'їси!»

За директорства М. А. Гордієнка у ідальні дитбудинку відразу було встановлено обов'язкове чергування дітей для самообслуговування. Завжди чергували вихованці і в своїх спальнях, а також і в класних, ігрових кімнатах, прибираючи, прикрашаючи їх тощо. Змагальний принцип був обов'язковим і тут. Отож, почуття особистої та колективної відповідальності, вміння будувати нормальні міжособистісні психологічні стосунки росли й міцніли і в цьому посильному трудовому процесі.

Різноманітні гуртки, що привчали до праці, тимурівське шефство, поєднання загального педагогічного керівництва з дитячим, учнівським самоуправлінням, ба, навіть самодіяльністю, – це також елементи системи успішної соціалізації дітей-сиріт, які застосовував Гордієнко-директор і як дипломований педагог загалом, і як послідовник М. Л. Довгополюка, а значить – і А. С. Макаренка. Модель рідної сім'ї тут успішно проектувалася на великий дитячо-педагогічний колектив закладу, про який рука не піднімається написати модне нині слово «сиротинець». Тим більше, що за спинами педагогів та технічних працівників, котрі, по суті, ставали справжніми батьками й матерями сиротам війни, височіли ще й дуже міцні постаті шефів. Гордієнко, як і свого часу Макаренко та Довгополюк, зміг організувати на постійну підмогу своїм «дочкам та синочкам» (він завжди виключно так називав своїх підопічних!) Охтирський завод «Промзв'язок» (найкрупніший в СРСР серед 23-х подібних підприємств), місцеву швейну фабрику, завод медичних меблів, інших промисловиків, а також колгосп-мільйонер імені Петровського.

Необхідно підкреслити: ідеї гуманістичного виховання, демократії, самоуправління, котрими свого часу послуговувалися у практичній педагогіці й Макаренко, й Довгополюк, з молодих літ були притаманні й світогляду Гордієнка. Це відобразилося й на результатах діяльності очолюваного ним дитбудинку. Недарма вихователька Анна Павленко, одна з відомих у Охтирці майстрів педагогічної праці, згадувала свого часу в пресі: «Якось у мене запитали:

– Який коефіцієнт корисної дії педагогіки у вашому дитдомі?

Я впевнено і з гордістю за своїх випускників відповіла:

– Високий!

І небезпідставно. Судіть самі. Я спиралася у цьому своєму судженні ось на що: багато наших дітей, закінчивши вузи, технікуми, училища, стали висококласними спеціалістами, і, зокрема (що особливо радує!), як і ми, – педагогами! Однією з перших стала учителькою Зоя Кан. Багато літ віддали улюбленій педагогіці Ніна Горобець, Рая Галкіна, Галя Головка, Фрося Киясь, Ніна Хащина, Ваня Дацюк, Мишко Жувак, Вася Жила, Паша Андросова, Оля Зосимова, сестри Таня й Маша Пономаренки. Педстаж кожного – десятки років» (Павленко, 1998).

Крім того, абсолютно кожен випускник дитбудинку постійно згадував, а хто ще живий – і досі згадує незвичайну особистість самого Михайла Андрійовича: високогуманну, духовно витончену людину, справді доброго батька для них усіх. Ось фрагмент спогадів Г. П. Гапонової (в дівочтві Хілько):

«Ще продовжується війна... Іде територією дитбудинку комісований фронтвик, герой Сталінграду, – наш директор, Михайло Андрійович. Йде, як завжди, у військовій формі. Назустріч йому – хлопчина. Директор обов'язково його зупинить:

– Синку! Підійди-но сюди. Скажи: тебе ніхто не зобиджає? Ти не голодний?! Наїдаєшся? Добре. Ну, йди собі.

Побачить дівчинку:

– Дочечка! Тебе ніхто не зобиджає?! Не голодна? Добре... Біжи собі далі.

Ми доводилися йому не просто дітьми-вихованцями: кожен, буквально кожен для нього – рідний синок або рідна дочечка. І національність дитини ні на що не впливала! Серед нас, українців, був і татарин, і корейка, і євреї, і росіяни.

Я попервах усе тікала додому... Кілька разів утікала! Тоді з дитбудинку прийдуть – заберуть мене, повернуть назад. А потім директор і питається мене у своєму кабінеті, сам на сам:

– Галю, скажи мені: ну чого ти тікаєш? Хіба тобі тут так погано?

– Не знаю... Ні... Непогано. Та я... Я до мами... своєї... хочу!

– Може, тебе тут хтось зобиджає? Так ти скажи – я накажу!

– Ні... просто... до мами...

При такому турботливому ставленні втікати я скоро перестала. А невдовзі й посмілівішала у великому колективі. Загалом-то я була дуже сором'язливою. А так хотіла співати! Сама. Голос був... Та соромилася страшенно. І відважувалася співати лише у хорі. Правда, потім почала читати зі сцени вірші. Байки, зокрема. Тепер розумію, що підсвідомо брала приклад з нашого нового батька – Михайла Андрійовича. Він-бо завжди виглядав упевненою особистістю, вольовою людиною, що здатен був сам приймати не просто важливі – незвичайні рішення. Уявити тільки: він навіть не відправляв до міських гуртожитків тих зі своїх випускників, котрі вступали до Охтирського мед-, педучилища. По три роки, попри всі правила (а це яка була епоха, страшно подумати!) ще утримував їх у дитбудинку! Годував і одягав, – усе, як положено. Бо були ми для нього всі, до єдиного, не просто державні, «казьонні» вихованці, а такі любі, такі дорогі серцю синочки й дочечки. Справді рідні!».

Доля не відміряла М. А. Гордієнкові довгих літ. Коли він відійшов у вічність, багато його вихованців зібралось провести його в останню путь як найріднішу людину. Педагог А. М. Павленко (Павленко, 1998) згадувала, що «на похороні Михайла Андрійовича Гордієнка дівчинка-сирота з блокадного Ленінграду Віта Зекрета, ридючи, приказувала: »Прощавай, наш Батьку! Ми тебе ніколи не забудемо!», і ці слова міг з нею повторити кожен.

Хто ж нині реально – через десятиліття! – відкрив нам постать Педагога Гордієнка? З чисті легкої руки впало з неї покривало забуття? Це Галина Хілько, у заміжжі – Гапонова, вихованка Михайла Андрійовича Гордієнка. Її батько,

рядовий борець, був серед тих, хто в 1943 році звільняв Охтирку, а невдовзі загинув на території Полтавщини. Відносно недавно (навесні 2017 року) саме Галина Петрівна Гапонова – вже у віці 82-х років! – стала першим і єдиним ініціатором встановлення меморіальної дошки на одному з будинків на вулиці Сумській (колишня імені Фрунзе), де знаходився цей заклад для сиріт, а також ініціатором написання та спонсором видання книги про нього «Дочки і синочки, або Життя за Піфагором: «Бережіть сльози своїх дітей, аби вони могли плакати на Вашій могилі!» (Криницька, 2019). Через усю цю книгу, хоча й підспудно, але яскраво-червоною ниткою проходить одна з головних ідей видання: дуже багато у будь-якій справі залежить від однієї-однієї людини! У цьому випадку залежало від талановитого, самовідданого педагога Михайла Андрійовича Гордієнка.

Охтирський міський краєзнавчий музей та особисто його директор Людмила Міщенко і науковий співробітник Олена Бойко нині приділяють чимало уваги постаті унікального місцевого педагога Михайла Гордієнка. З ініціативи Г. П. Гапонової та за її допомогою саме вони створили спеціальну вітрину, у якій зібрано фото, документальна повість-есе, документальні матеріали про його життя та діяльність, про дитбудинок, котрий він очолював, його вихованців.

Висновки. Для сьогоденних практичних педагогів, котрі працюють з дітьми-сиротами та недавніми безпритульними, трудяться у нелегких, зовсім нових соціально-економічних умовах, буде відмінною професійною знахідкою знайомство із Михайлом Гордієнком – заново відкритою педагогічною постаттю. Відкритою не для поверхового знайомства, а перш за все – для використання його особистих творчих здобутків, великого досвіду.

Нині пошук тих, хто може поділитися спогадами про Педагога, про його виховний досвід, триває.

Список використаних джерел

- Кривич, О. (2016). Організаційно-методичні засади діяльності Охтирського дитячого містечка імені М. О. Скрипника як виховного закладу інноваційного типу (20-ті роки ХХ століття). *Витоки педагогічної майстерності*, 17, 96-102.
- Криницька Л. (2019). *Дочки і синочки, або Життя за Піфагором: «Бережіть сльози своїх дітей, аби вони могли плакати на Вашій могилі!»*. (Історія дитячого будинку – історія самої Охтирки): документальна повість-есе. Харків: Факт.
- Павленко, А. (1998). Нас водила молодість... *Прапор перемоги*: Охтирська міськрайонна газета, 9 трав.
- Скільки дітей в Україні є сиротами: статистика усиновлення. (2019). *Рух реформ*, 4 верес. Взято з <https://reformation.r500.ua/analytics/skilky-ditei-v-ukraini-ie-syrotamy-statystyka-usynovlennia/>.
- Штань, О. О. (2017). Охтирський Свято-Троїцький чоловічий монастир як осередок дитячого виховання у 1920-1930 рр. *Педагогіка в системі гуманітарного знання*. III Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 24-27). Херсон: Гельветика. Взято з <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/24sept2017/7.pdf>.

References

- Kryvych, O. (2016). Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti Okhtyrskoho dytiachoho mistechka imeni M. O. Skrypnyka yak vykhovnoho zakladu innovatsiinoho typu (20-ti roky XX stolittia) [Organizational and methodological foundations of the activity of Okhtyr Children's Village named after MA Skrypnyk as an educational institution of innovative type (20-ies of the XX century)]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 17, 96-102 [in Ukrainian].
- Krynitska L. (2019). *Dochky i synochky, abo Zhyttia za Pifahorom: «Berezhit slozy svoikh ditei, aby vony mohly plakaty na Vashii mohyli!»*. (Istoriia dytiachoho budynku – istoriia samoi Okhtyrky) [Daughters and sons, or Life after Pythagoras: "Keep the tears of your children that they may weep on your grave!"] (The story of the orphanage is the story of Okhtyrka itself): dokumentalna povist-ese. Kharkiv: Fakt [in Ukrainian].
- Pavlenko, A. (1998). Nas vodyla molodist... [We were led by youth ...]. *Prapor peremohy [Victory flag]*: Okhtyrska miskraionna hazeta, 9 trav. [in Ukrainian].
- Shtan, O. O. (2017). Okhtyrskiy Sviato-Troitskiy cholovichi monastyr yak oseredok dytiachoho vykhovannia u 1920-1930 rr. [Okhtyr Holy Trinity Monastery as the center of children's education in 1920-1930.]. *Pedahohika v systemi humanitarnoho znannia [Pedagogy in the system of humanitarian knowledge]*. III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 24-27). Kherson: Helvetyka. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/24sept2017/7.pdf> [in Ukrainian].
- Skilky ditei v Ukraini ye syrotamy: statystyka usynovlennia [How many children in Ukraine are orphans: adoption statistics]. (2019). *Rukh reform [The reform movement]*, 4 veres. Retrieved from <https://reformation.r500.ua/analytics/skilky-ditei-v-ukraini-ie-syrotamy-statystyka-usynovlennia/> [in Ukrainian].

PYVOVAR N., KRYVONOS Y.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

MYKHAILO GORDIENKO – A RE-OPENED FIGURE IN NATIONAL PEDAGOGY

The article is written in the context of the current search, study and publication of the best pedagogical experience of little-known teachers, masters of pedagogical work, which would serve to solve similar problems of upbringing orphans, but

in completely new socio-economic conditions. Dedicated to the pedagogical heritage of Mykhailo Gordienko – principal of the Okhtyr Special Orphanage №1 (Ukraine).

The aim of the article is to investigate the nature and peculiarities of M. A. Gordienko's work from pedagogical positions, with a view to using elements of his experience in working with orphans in modern conditions.

There are not enough informative and analytical publications about M. Gordienko, but his former employees and students, local historians of Okhtyrka are doing a lot to preserve the pedagogical heritage of this talented person. The authors of the article insist that it can be very useful to work with orphans in today's environment.

Keywords: *pedagogical inheritance; Mykhailo Gordienko; orphans; homelessness; special orphanage; management; labor education*

Стаття надійшла до редакції 27.09.2019 р.

УДК 378.011.3-051:796-047.37

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194869>

ОЛЕКСАНДР ПОЛОНСЬКИЙ

ORCID ID 0000-0001-6697-3241

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

СТРУКТУРА ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

У статті визначено роль та місце науково-дослідницької діяльності у системі професійної підготовки майбутнього офіцера національної гвардії, яка є основою формування науково-дослідної компетентності фахівця. Визначено стратегічні завдання підготовки фахівців у Національній академії Національної гвардії України. Встановлено, що науково-дослідна робота академії здійснюється за напрямками п'яти факультетів: оперативно-тактичний; командно – штабний, факультет логістики, гуманітарний факультет та київський факультет. На основі комплексного аналізу встановлено, що Науково-дослідний центр службово-бойової діяльності Академії призначений для наукового забезпечення подальшого розвитку НГУ. Визначено завдання і напрямки діяльності науково-дослідних лабораторій академії. Досліджено структуру та склад науково-технічної ради, визначено функції та напрямки діяльності її секцій: секція військових наук; секція технічних наук; секція гуманітарних наук; секція економічних наук.

Ключові слова: майбутній офіцер Національної гвардії; науково-дослідна діяльність; науково-дослідна компетентність; науково-дослідний центр; науково-дослідні лабораторії

Постановка проблеми. Трансформація соціально-економічних та політичних умов на сучасному етапі розвитку українського суспільства потребує прогресивних інновацій у системі професійної підготовки. В умовах європейської інтеграції, тотальної інформатизації та технологізації освіти зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України. Для майбутніх офіцерів актуальними є такі якості особистості, як готовність до постійної самоосвіти, креативність, здатність здійснювати пошукову діяльність, отримувати нові знання, бачити перспективи власної самоосвітньої траєкторії і планувати стратегію її розвитку (Бец, 2011).

Завдання, які сьогодні виконує Національна гвардія України вимагає від Академії підготовки сучасних та кваліфікованих офіцерів. Бойовий досвід, кращий досвід країн НАТО та країн міжнародної асоціації FIER (фієп) активно впроваджується в навчальний процес і вимагає від викладачів та курсантів ефективної взаємодії. Все це задля досягнення головної мети – мирного та безпечного майбутнього кожного громадянина своєї країни.

Особливу роль у процесі фахової підготовки майбутнього офіцера Національної гвардії відводиться науково-дослідній діяльності, яка є основою формування науково-дослідної компетентності фахівця. Науково-дослідна робота є провідним видом наукової і науково-технічної діяльності, яка проводиться у Національній академії Національної гвардії України під керівництвом науково-педагогічних (наукових) працівників та спрямована на підвищення якості підготовки офіцерських кадрів, розвитку у них творчого мислення, навичок проведення самостійних наукових досліджень та організації наукової роботи, здатність осмислювати практичні проблеми та ефективні шляхи їх вирішення (Тробюк, 2017).

Наукова діяльність здійснюється відповідно до Конституції України, Законів України «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки», «Про наукову і науково-технічну експертизу», інших нормативно-правових актів України, що стосуються наукової і науково-технічної діяльності, наказів Міністра внутрішніх справ України, Командувача Національної гвардії України, Міністерства освіти та науки України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналітико-пошукова робота з проблеми, яка розглядається, дозволила встановити, що сьогодні існує низка досліджень, у яких розглядається проблематика науково-дослідної діяльності, це, насамперед, праці І. Беца, В. Бордовського, Л. Квіткіна, М. Князяна, О. Торічного, В. Шейка,

А. Яновського. Зокрема, дослідження І. Беца, О. Торічного присвячені науково-дослідній діяльності офіцерів прикордонної служби. Праці О. Царенко присвячені організації наукової діяльності викладачів вищих військових навчальних закладів. Проблеми науково-дослідницької роботи, як засобу формування лідерських якостей курсантів Національної гвардії України, приділили увагу Н. Тробюк та О. Ігнатюк. Питання підготовки компетентних фахівців у військовій педагогіці досліджується у працях О. Барабанщикова, Л. Кандибовича, А. Ліготського, В. Маслова, І. Хорєва, В. Ягупова. В той же час, організаційно-педагогічні аспекти науково-дослідної діяльності фахівців, які здобувають професійну освіту у Національній гвардії України не були предметом окремого наукового дослідження.

Мета статті – проаналізувати зміст та структуру організації науково-дослідної діяльності майбутніх офіцерів Національної академії Національної гвардії України.

Виклад основного матеріалу. Серед стратегічних цілей діяльності в Статуті Національної академії Національної гвардії України серед інших визначено: - підготовка висококваліфікованих кадрів відповідно до пріоритетних напрямів розвитку військової науки; - формування наукових напрямів і шкіл; - підвищення якісного рівня та інноваційної складової наукових досліджень (*Статут НАНГУ*, 2014).

Забезпечення належного рівня підготовки фахівців у НАНГУ спрямовується на реалізацію моделі сучасної освіти, що ґрунтується на ідеї становлення всебічно розвинутої особистості та формування її професійних якостей; удосконалення організації і змісту освітнього процесу для забезпечення європейських стандартів освіти; побудова освітнього процесу на принципах гнучкості, адаптивності, економічної ефективності та інноваційності практичної підготовки.

Національна академія Національної гвардії України – потужний багатопрофільний військовий заклад вищої освіти, який здійснює цільову підготовку військових фахівців. Підготовка офіцерів в Академії здійснюється на 5 факультетах: оперативно-тактичний факультет – готує офіцерів оперативно-тактичного рівня за напрямками службово-бойове застосування, організація технічного, тилового й морально-психологічного забезпечення Національної гвардії України; командно – штабний факультет – здійснює підготовку курсантів на посади командирів підрозділів спеціального призначення, командирів підрозділів зв'язку та командирів підрозділів Національної гвардії; факультет логістики – готує офіцерів-інженерів з експлуатації озброєння й техніки Національної гвардії та фахівців логістичного напрямку; гуманітарний факультет – готує фахівців для роботи з особовим складом, стратегічної комунікації, військового перекладу, військових психологів; київський факультет – готує фахівців за спеціальностями Право та Державна безпека.

Наукова діяльність в Академії спрямована на одержання та використання нових знань у галузі службово-бойової діяльності сил охорони правопорядку, наукове забезпечення навчального процесу та підготовку науково-педагогічних та наукових кадрів вищої кваліфікації.

Основними видами наукової роботи курсантів та викладачів Національної академії Національної гвардії України визначено такі: – розробка завдань (тактико-технічних, технічних) на виконання досліджень та вирішення інших наукових завдань; – проведення пошукових та прикладних наукових досліджень; – проведення досліджень на навчаннях та інших заходах оперативної, мобілізаційної і бойової підготовки та повсякденної діяльності Національної гвардії; – розроблення наукових праць, навчальних видань, проєктів нормативних документів (монографій, словників, порадників, підручників, навчальних посібників, дисертацій, статей, проєктів статутів, настанов, керівництв, положень); – наукова і науково-технічна експертиза; – патентно-ліцензійна та винахідницька робота; – види діяльності, пов'язані з одержанням наукових результатів та науковим супроводженням їх практичної реалізації у військах (веб-сайт НАНГУ).

На рис. 1 представлено структурну організацію науково-дослідної діяльності Національної академії Національної гвардії України.

Науково-дослідний центр (НДЦ) службово-бойової діяльності Національної гвардії України (НГУ) призначений для наукового забезпечення діяльності і подальшого розвитку НГУ.

НДЦ виконує покладені на нього завдання як самостійно, так і у взаємодії з факультетами і кафедрами Національної академії НГУ, з'єднаннями, частинами та підрозділами Національної гвардії, науково-дослідними установами, навчальними закладами та науковими підрозділами інших міністерств і відомств України (веб-сайт НАНГУ).

Основними напрямками діяльності НДЦ є наукові проблеми: внутрішньої безпеки України; форм і способів підготовки та виконання службово-бойових завдань НГУ; психології службово-бойової діяльності НГУ; всебічного забезпечення службово-бойової діяльності НГУ.

Основними видами діяльності науково-дослідного центру є: розроблення установчих документів на проведення наукових досліджень; проведення фундаментальних, пошукових та прикладних наукових досліджень з проблем службово-бойової діяльності НГУ; проведення наукових досліджень на навчаннях та інших заходах оперативної, мобілізаційної і бойової підготовки та повсякденної діяльності військ (штабів); узагальнення та поширення передового досвіду оперативної, мобілізаційної, бойової підготовки та повсякденної діяльності військ (штабів); підготовка наукових праць; підготовка, проведення та участь у наукових і науково-практичних конференціях, семінарах, нарадах тощо; участь у науковому супроводженні розробці та випробуваннях нових, новітніх та модернізованих зразків озброєння і військової техніки; проведення наукових і науково-технічних експертиз, в тому числі із з використанням (або залученням) метрологічних лабораторних комплексів різного типу; розроблення проєктів статутних, нормативно-правових і нормативно-технічних документів; узагальнення та поширення передового досвіду використання сучасних інформаційних технологій у службово-бойовій діяльності НГУ; патентно-ліцензійна, винахідницька та раціоналізаторська робота; дослідження актуальних проблем і перспектив розвитку військової освіти; розроблення і впровадження науковими колективами НДЦ у навчально-виховний процес Національної академії НГУ нових інформаційних технологій і технічних засобів навчання, створених у

результаті наукових досліджень; участь наукових співробітників НДЦ у навчально-виховному процесі та в підготовці наукових і науково-педагогічних працівників; використання наукового потенціалу Національної академії НГУ для підготовки наукових працівників НДЦ; підготовка та подання планово-звітних матеріалів про наукову та науково-технічну діяльність НДЦ відповідно до керівних документів; інші види діяльності, пов'язані з одержанням нових наукових результатів та науковим супроводженням їх практичної реалізації у НГУ (веб-сайт НАНГУ).

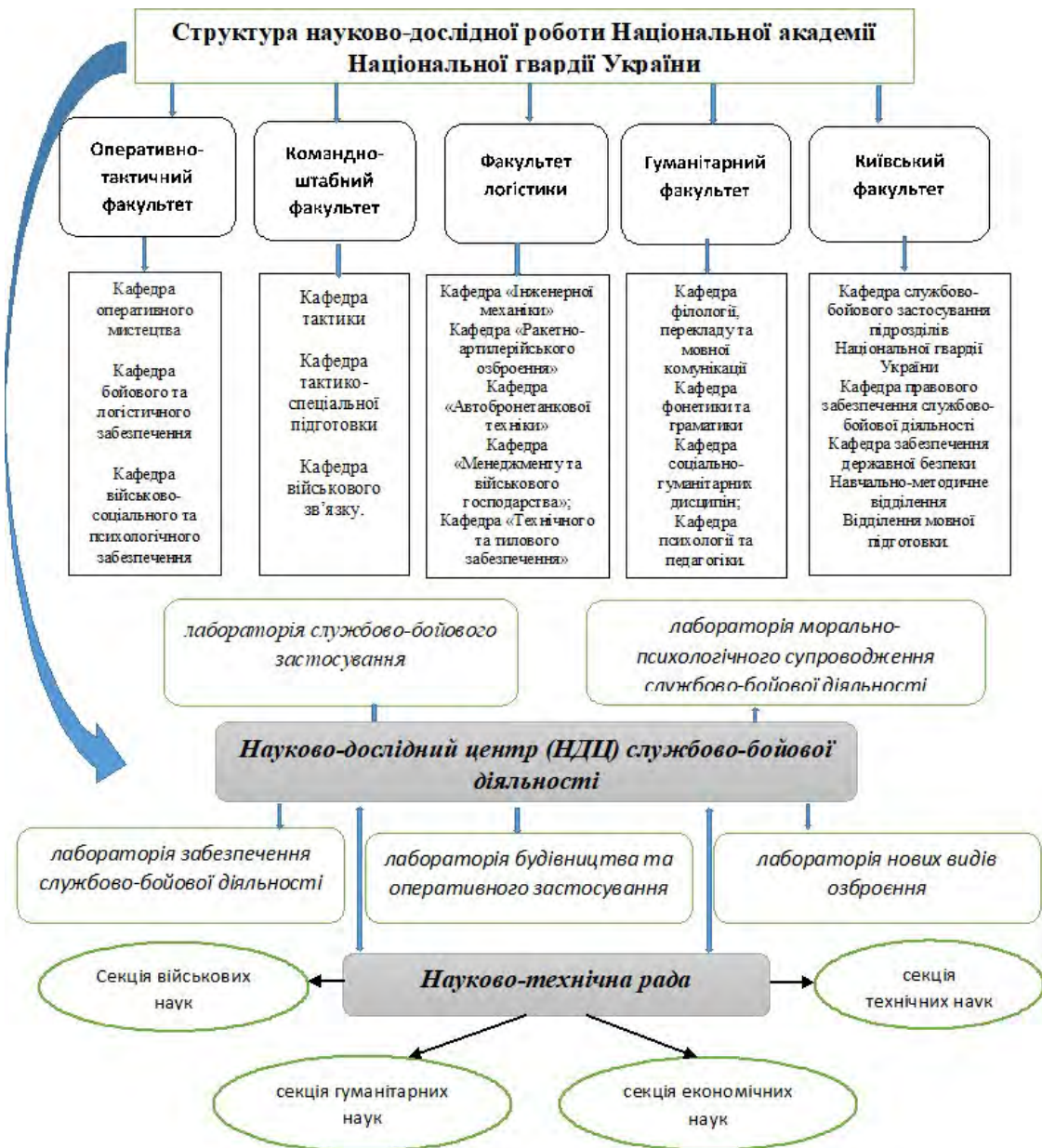


Рис. 1. Структурна організація науково-дослідної діяльності Національної академії Національної гвардії України

Науково-дослідні лабораторії (НДЛ): лабораторія службово-бойового застосування НГУ; лабораторія забезпечення службово-бойової діяльності НГУ; лабораторія морально-психологічного супроводження службово-бойової діяльності НГУ; лабораторія будівництва та оперативного застосування НГУ; лабораторія нових видів озброєння.

З метою проведення всебічної експертизи якості наукової продукції а також успішності підготовки докторантів, ад'юнктів та здобувачів наукового ступеню у Академії функціонує **науково-технічна рада**, яка є колегіальним дорадчим органом Академії, діяльність якої спрямована на реалізацію завдань Академії у науковій та науково-технічній сфері.

Основні завдання науково-технічної ради: – формує пропозиції щодо визначення перспективних напрямків наукової і науково-технічної діяльності Академії і її структурних підрозділів; – здійснює наукове і науково-технічне оцінювання тематики та результатів науково-дослідних робіт; – розглядає та рекомендує вченій раді для затвердження плани наукових досліджень; – координує виконання планів наукової роботи Академії; – розглядає та рекомендує вченій раді теми дисертаційних робіт здобувачів та ад'юнктів, кандидатури наукових керівників (консультантів); – здійснює заслуховування наукових та науково-педагогічних працівників про результати проведення їх наукових досліджень; – здійснює попередню науково-технічну експертизу матеріалів, які готуються на розгляд вченої ради Академії.

Робота науково-технічної ради здійснюється за чотирма секціями: секція військових наук; секція технічних наук; секція гуманітарних наук; секція економічних наук.

Висновки та перспективи досліджень. Результати здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок про система науково-дослідної роботи курсантів Національної академії Національної гвардії України спрямована на підвищення якості методологічної підготовки військових фахівців, гармонійний розвиток їхнього наукового мислення, набуття креативності, вироблення творчого підходу до вирішення завдань бойового застосування і експлуатації озброєння і військової техніки. У межах отриманих результатів можна намітити перспективу подальшого студіювання в цьому напрямі, які полягають у визначенні структури та складників науково-дослідної компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії.

Список використаних джерел

- Бец, І. О. (2011). Теоретичні основи формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, 4, 11-15.
- Тробиук, Н. Ю. (2017). Науково-дослідницька робота як засіб формування лідерських якостей курсантів Національної гвардії України. В кн. О. Г. Романовський (Ред.), *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць (Вип. 46, С. 28-44). Харків: НТУ "ХПІ". Взято з http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/29207/1/Elita_2017_46_Trobiuk_Naukovo.pdf.
- Національна академія Національної гвардії України: (веб-сайт). Харків: НАНГУ. URL: [www.http://nangu.edu.ua/](http://nangu.edu.ua/) (дата звернення 30.08.2019).
- Статут Національної академії Національної гвардії України: наказ Міністерства внутрішніх справ України від 30 червня 2014 року. Взято з http://nangu.edu.ua/?page_id=53373.

References

- Bets, I. O. (2011). Teoretychni osnovy formuvannya naukovo-doslidnytskoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv-prykordonnykh [Theoretical bases of formation of scientific competence of future frontier officers]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina" [Collection of scientific works of Khmelnytsky Institute of Social Technologies, University of Ukraine]*, 4, 11-15 [in Ukrainian].
- Trobiuk, N. Yu. (2017). Naukovo-doslidnytska robota yak zasib formuvannya liderskykh yakosteï kursantiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Research work as a means of forming leadership qualities of cadets of the National Guard of Ukraine]. In O. H. Romanovskiy (Red.), *Problemy ta perspektyvy formuvannya natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity [Problems and prospects of formation of national humanitarian and technical elite]*: zb. nauk. prats (Is. 46, pp. 28-44). Kharkiv: NTU "KhPI". Retrieved from http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/29207/1/Elita_2017_46_Trobiuk_Naukovo.pdf [in Ukrainian].
- Natsionalna akademiia Natsionalnoi hvardii Ukrainy [National Academy of National Guard of Ukraine]: veb-sait. Kharkiv: NANHU. Retrieved from [www.http://nangu.edu.ua/](http://nangu.edu.ua/) [in Ukrainian].
- Statut Natsionalnoi akademii Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Charter of the National Academy of the National Guard of Ukraine]: nakaz Ministerstva vnurishnykh sprav Ukrainy vid 30 chervnia 2014 roku. Retrieved from http://nangu.edu.ua/?page_id=53373 [in Ukrainian].

POLONSKYI O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

THE ORGANIZATIONAL CHART OF SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK OF THE NATIONAL ACADEMY OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

The article defines the place and role of scientific and research activity in the system of professional training of the future officer of the National Guard, which is the basis of formation of scientific and research competence of a specialist. It is proved that the formation of scientific and research competence of the future officer provides the transition from educational activities to scientific and research activities and further to professional ones in context of effective solution of a particular number of professional tasks. Strategic tasks of training specialists in the National Academy of the National Guard of Ukraine are defined. It is established that the scientific and research work of the Academy is carried out in the field of five departments: Operational and Tactical; Command and Staff, Logistics Department, Humanities Department and Kyiv Department. The scientific activity in the Academy is focused on acquiring and using new knowledge in the field of service and fighting activities of law enforcement forces, scientific support of the educational process and training of scientific, pedagogical and academic staff of the highest qualification.

It is established that the main direction of scientific activity in Academy is scientific work within on-stage performance groups of scientific and scientific-pedagogical specialists of research center and departments of Academy. Based on a comprehensive analysis, it is established that the Research Center of Service and Fighting Activity of Academy is focused on providing scientific support for the further development of NGU. There are defined tasks and activity areas of research laboratories of the Academy: laboratory of service and fighting applications of NGU; laboratory of service and fighting support of NGU; laboratory of morale service and fighting support of NGU; laboratory of construction and operational

application of NGU; laboratory of new types of weapons. The article defines the directions of current research practiced by research laboratories. The structure and composition of the Scientific and Technical Council are studied, and the functions and directions of activities of its sections are defined: the Military Sciences Section; Technical Sciences Section; The Humanities Section; Economic Sciences Section. The perspectives of international cooperation of the Academy in the direction of scientific and research activities are justified.

Keywords: future National Guard officer; research activity; research competence; research center; research laboratories

Стаття надійшла до редакції 26.09.2019 р.

УДК 373.5.016:62/64]:37.015.31-028.22

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194872>

СЕРГІЙ ПОЛЯКОВ

ORCID ID 0000-0003-2691-7215

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ПОНЯТТЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлюється теоретичний аналіз поняття «графічна компетентність учня основної школи на уроках трудового навчання». Розглянуто основні підходи до визначення поняття «графічна компетентність» у працях вітчизняних та зарубіжних учених. На основі аналізу навчальних програм визначено місце графічної підготовки в трудовому навчанні у рамках проектно-технологічної діяльності. Визначено, що просторове мислення є основою для формування графічної компетентності. Сформульовано авторський погляд на визначення графічної компетентності учня основної школи у процесі трудового навчання як важливого компоненту у формуванні світоглядних навичок учня.

Ключові слова: графічна підготовка; графічна компетентність; трудове навчання; проектно-технологічна діяльність; просторове мислення; учень основної школи

Постановка проблеми. Нова парадигма освіти, розбудова Нової української школи, що зумовлена структурною перебудовою економіки Української держави, впровадження новітніх технічних освітніх засобів націлено на те, щоб сучасна освіта була спрямована на формування соціально значущих компетентностей, які відповідають змісту та динаміці соціально-економічних реалій сучасності. Освітній процес у школі сприяє формуванню творчої особистості учня, здатності до саморозвитку, самоосвіти, дослідницької діяльності.

Трудове навчання як навчальний предмет є одним із кращих для реалізації вище зазначених завдань за рахунок упровадження проектно-технологічного підходу, як основного при вивченні даного предмету. Проектно-технологічна діяльність розкриває міжпредметні зв'язки під час роботи над проектом, спонукає учня використовувати знання з різних навчальних предметів (математики, фізики, образотворчого мистецтва, історії, економіки та ін.) для реалізації власного творчого потенціалу. Особливу роль відведено графічній підготовці особистості, яка представляє базу для формування технічно й технологічно грамотного учня, здатного до практичного використання отриманих знань у майбутній трудовій діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічних джерел та методичної літератури показав, що розкриттям та дослідженням різних аспектів поняття графічної компетентності займалась значна кількість науковців. Розробкою проблеми графічної підготовки студентів у вищій школі займалися: П. Буянов, С. Коваленко, Ю. Козак, Г. Ханов, Н. Федотова, Є. Єрцікіна, О. Джеджула, Е. Юматова, Р. Чурбаєв, О. Вох, В. Черноталова, І. Голяд, М. Козяр, Г. Райковська, К. Осадча та ін.

Над розкриттям різних аспектів графічної підготовки у системі середньої та професійно-технічної освіти працювали: Н. Бондар, І. Воронцова, А. Гедзик, Л. Гриценко, Т. Олєфіренко, В. Сидоренко та ін.

Аналіз науково-методичних джерел засвідчив, що проблема формування графічної компетентності в системі загальної середньої освіти у педагогічній практиці не є новою. Але незважаючи на значну кількість досліджень з теорії та методики, проблема формування графічної компетентності учня основної школи у процесі вивчення трудового навчання окремо не досліджувалась, тому потребує ґрунтовного наукового пошуку.

Метою статті є розкриття поняття «графічна компетентність» учня основної школи на уроках трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. У наукових дослідженнях є різні підходи до розуміння поняття «графічна компетентність» та виокремлення її складових у залежності від специфіки умов формування. Детально розглянемо підходи науковців до даного поняття.

П. Буянов у своєму дослідженні (Буянов, 2010, с. 174) розглядає графічну компетентність майбутніх учителів технологій як важливу властивість особистості, рівень усвідомленого використання графічних знань, умінь і навичок, що

спираються на знання функціональних і конструктивних особливостей технічних об'єктів, досвід графічної професійно-орієнтованої діяльності, вільну орієнтацію в середовищі графічних інформаційних технологій.

О. Джеджула у процесі підготовки студентів інженерних спеціальностей розглядає графічну компетентність як складову професійної компетентності інженера, яка відображає готовність усвідомленого використання графічних знань, умінь та навичок, що спираються на знання функціональних і конструктивних особливостей технічних об'єктів, принципи їх конструювання, перебіг технологічних процесів, досвід графічної професійно-орієнтованої діяльності, наявність знань і умінь використовувати графічні комп'ютерні технології для здійснення виробничої, комунікативної, концептуальної діяльності (Джеджула, 2007, с. 15).

На думку С. Коваленко, «графічна компетентність є поєднанням понятійних категорій «графічні знання», «графічні вміння», «навички графічної діяльності» (Коваленко, 2010, с. 130-131).

Ю. Козак графічну компетентність майбутніх інженерів-педагогів визначає як «сукупність базових графічних знань та умінь, а також емоційної інтелігентності, помножених на креативність в сукупності з самовдосконаленням (розвитком)» (Козак, 2016, с. 161).

Науковець Є. Єрцкіна так визначає графічну компетентність: «інтегративна професійно-особистісна якість студента, спрямована на володіння простором, здатність до загального, аналізу, розуміння графічної інформації, адекватне застосування знань, умінь, навичок у професійній діяльності, вільне спрямування в середовищі графічних інформаційних технологій» (Єрцкіна, 2013, с. 162).

О. Вох поняття «графічна компетентність» розглядає як компетентності, що являють собою змістовні узагальнення теоретичних та емпіричних знань правил виконання креслення, які описуються поняттями про плоскі й просторові зображення, відображених у принципах побудови та основних положеннях державних стандартів (Вох, 2008, с. 10).

К. Осадча, Г. Чемерис у своїй роботі дійшли висновку, що графічна компетентність майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук «... є інтелектуальною діяльністю, що пов'язана з широким кругозором, процесами просторового мислення, майстерністю, великим обсягом знань, інтересів, умінь, творчим розумінням проблемних ситуацій, спрямована на оволодіння знаннями стандартів і правил проєктування інтерфейсів, вміннями і навичками макетування та реалізації на практиці, а також рівень навичок роботи з різними графічними програмними засобами» (Осадча, & Чемерис, 2017, с. 43).

У своїх доробках І. Воронцова сформулювала наступне визначення: «графічна компетентність майбутнього кваліфікованого робітника – це базова, інтегративна якість особистості, що проявляється у високому рівні володіння й оперування графічними знаннями, уміннями й навичками, ефективному їх використанні та усвідомленні їх цінності у майбутній професії» (Воронцова, 2014, с. 31).

У рамках вивчення предмету «Креслення» науковець Т. Олефіренко пропонує визначити графічну компетентність учня як «... вміння читати різноманітні графічні зображення (креслення, схеми, малюнки, графіки тощо), вміння їх будувати (виконувати) за допомогою різноманітних креслярських інструментів, а також від руки і на око, вміння акуратно, раціонально оформлювати записи, моделювати й конструювати графічні ситуації, оперувати графічними об'єктами на ЕОМ» (Олефіренко, 2010, с. 120).

Окрім дослідження різноманітних підходів до визначення дефініції "«графічна компетентність» важливо враховувати саме особливості середовища в контексті якого формується дана компетентність. У нашому випадку це процес трудового навчання, тобто «графічна компетентність» учня на уроках трудового навчання повинна відповідати специфічним завданням даного предмету. Основні вимоги до формування графічної компетентності учня сформульовано в «Оновленій програмі з трудового навчання» (Дятленко, Лещук, & Медвідь, 2017, с. 3-16) та представлено за допомогою очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності згрупованих у таблиці 1.

Таблиця 1

Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на формування графічної компетентності

Клас	Компоненти навчально-пізнавальної діяльності учнів		
	Знансвий	Діяльнісний	Ціннісний
5	-	Виконує малюнок виробу	-
6	Має уявлення про масштаб.	Читає та виконує зображення плоскої деталі (схеми).	Усвідомлює значення деталі як частини виробу.
7	Знає будову та принцип дії інструментів, пристосувань та обладнання для обробки конструкційних матеріалів.	Читає та виконує графічне зображення (схеми) на дві площини проєкції. (за потреби при виконанні проєкту). Розрізняє види механізмів перетворення та передачі руху.	Усвідомлює важливість грамотного виконання графічного зображення для виготовлення виробу.
8	-	Читає та виконує графічне зображення (схеми) на три площини проєкції (за потреби при виконанні проєкту).	Усвідомлює важливість уміння читати креслення.
9	-	Читає та виконує креслення деталей виробу та технічний рисунок (за потреби при виконанні проєкту).	Усвідомлює значення стандартів у процесі створення графічної документації.

Реалізація вказаних результатів навчально-пізнавальної діяльності можлива за умови наявності певних графічних знань та умінь.

Для визначення окремих елементів графічної компетентності проаналізовано навчальну програму з креслення для 8-9 класів (*Програма курсу за вибором «Креслення»*, 2013). Виділені на основі аналізу базові теми з креслення представлені у таблиці 2 з урахуванням розвитку їхнього вивчення у процесі трудового навчання по класах.

Важливо розуміти, що поняття графічної компетентності у процесі трудового навчання є лише однією із наскрізних ліній у ньому. Тобто сутність графічної компетентності спрямована на покращення якості процесу трудової підготовки учня шляхом використання графічних знань та умінь для виконання проектно-технологічної діяльності.

Учні 5-9 класів у процесі трудового навчання вивчають різні техніки та технології на основі проектно-технологічної діяльності, яка спрямована на гармонійний розвиток особистості учня. Робота над проектом розділена на чотири етапи:

- організаційно-підготовчий (визначення мети, збір інформації, постановка завдань, вироблення ідей і варіантів, формування вимог до об'єкту);
- конструкторський (вибір оптимального варіанту розв'язку поставлених завдань, макетування проекту, розробка ескізів деталей, добір матеріалів, вибір інструментів та обладнання);
- технологічний (виконання технологічних операцій, самоконтроль власної діяльності учня, загальна оцінка якості виробу);
- заключно-презентаційний (випробовування спроектованого виробу на відповідність до поставлених вимог, оформлення проектно-технологічної документації, розробка презентації та захист проекту).

Кожен із чотирьох зазначених етапів передбачає формування графічної компетентності учня. На організаційно-підготовчому це розробка ескізів виробу на основі моделей-аналогів. На конструкторському – розробка ескізів деталей виробу, розрахунок розмірів. Технологічний етап передбачає розмітку заготовок, виготовлення деталей виробу з урахуванням припусків тощо. Створення креслень деталей виробу необхідне для оформлення проектно-технологічної документації на заключно-презентаційному етапі.

Наприклад створення якісного ескізу деталі чи виробу вимагає від учня правильного використання основних ліній креслення, вимог до виконання ескізного рисунку, співвідношення та особливостей нанесення розмірів. Розмічання заготовок деталей потребує навичок використання спеціалізованого та креслярського приладдя, розуміння базових площин та розмірів.

Розглянемо вкраплення основ графічної грамотності у процес трудового навчання більш детально по класах з урахуванням даних таблиці 2.

Таблиця 2

Орієнтовне розподілення змісту основ креслення за класами у процесі трудового навчання

Клас	Теми для розгляду
5	Лінії креслення. Написи на кресленнях. Проведення паралельних і перпендикулярних прямих. Побудова кутів. Поділ кола на рівні частини.
6	Зображення плоских предметів. Масштаб. Розміри на кресленнях. Нанесення розмірів. Ескіз предмета. Кінематичні схеми.
7	Прямокутне проєціювання. Видляди. Послідовність побудови виглядів. Читання креслень. Електричні схеми.
8	Поняття про переріз. Виконання та позначення перерізів. Поняття про розріз. Види розрізів. Позначення розрізів. Поєднання вигляду з розрізом. Види з'єднань. Креслення різьбових з'єднань.
9	Вибір кількості зображень. Вибір головного зображення. Додаткові та місцеві вигляди. Призначення й особливості складальних креслень. Основні елементи складального креслення. Поняття про деталювання. Послідовність деталювання. Виконання деталювання.

Робота учнів 5-го класу над рекомендованими виробами (підставка під гаджет, плоска м'яка іграшка) включає вивчення основних ліній креслення при створенні ескізу плоскої деталі, вміння будувати паралельні та перпендикулярні лінії за допомогою креслярського приладдя тощо.

Учні 6-го класу знайомляться з поняттям розгортки деталі, масштабу та правилам нанесення розмірів при виконанні ескізів та креслень деталей виробів (об'ємна м'яка іграшка, троянда із дроту та жерсті), що базується на знанні та умінні використовувати основні лінії креслення. Ознайомлюються з будовою верстатів у майстернях, принципами їхньої роботи.

Сьомий клас - це зменшення кількості навчального часу з 2 годин на тиждень до 1 години. Відбувається інтенсифікація навчального матеріалу, підвищуються вимоги до складності проєктованих виробів, створюються ескізи та креслення об'ємних деталей, розробляється композиція виробу з використанням різних виглядів предмета (органайзер для шкільного приладдя), що неможливо без знань попередніх тем.

Учні 8-го класу вивчають способи представлення внутрішньої будови деталі чи виробу загалом, способів з'єднання деталей між собою у процесі виконання виробів (світильник, органайзер для прикрас). Виконання розрізів та перерізів у поєднанні з грамотним використанням головних та додаткових виглядів дозволяє розкривати особливості конструкції виробу повною мірою.

У 9 класі учні працюють над соціально значущими проєктами, які спрямовані на покращення устрою шкільної майстерні чи школи загалом (струбцини для шкільної майстерні, оформлення фотозони тощо). Навчальна програма

ставити високі вимоги до оформлення проєктно-технологічної документації, що неможливо без розуміння особливостей виконання складальних креслень та деталювання, уміння працювати із креслярським інструментом тощо.

Тож розвиток графічної компетентності учня у процесі трудового навчання розбитий на довготривалі етапи. Кожен із яких є логічним продовженням попереднього і не може бути якісно освоєним окремо від інших етапів. Графічна діяльність у кожному класі поступово формує та розкриває навички графічної передачі даних про об'єкти трудової діяльності. Поряд із цим, графічна компетентність є не просто інструментом для реалізації творчого задуму учня, а й складовою особистості учня яка базується на просторовому мисленні дитини і водночас є засобом його розвитку.

Вивчення питання формування та розвитку образного і просторового мислення як психолого-педагогічної проблеми займалися такі вчені Є. Заїка, І. Зуєв, С. Симоненко, О. Новікова.

Просторове мислення відрізняється від інших форм образного мислення тим, що виділення просторових характеристик є центральним моментом, де змістом просторового мислення є операція просторовими образами у видимому або уявному просторі (Новікова, 2010, с. 132).

Вільне оперування просторовими образами є тим фундаментальним умінням, яке об'єднує різні види навчальної і трудової діяльності. Оскільки у своїх найбільш розвинених формах просторове мислення формується переважно на графічній основі, його особливості досліджуються в контексті загальних характеристик образного мислення (Новікова, 2010, с. 133).

Тобто графічна компетентність є засобом формування просторового мислення учня для його подальшої успішної діяльності в процесі трудового навчання та сучасному суспільстві загалом.

При цьому важливо розуміти, що рівень графічної підготовки учня на уроках трудового навчання визначається не тільки технікою виконання графічних операцій та зображень, а й умінням формувати та перетворювати об'ємні образи в уяві для їх представлення на площині та подальшого виготовлення.

На основі аналізу різних підходів до розуміння поняття "графічна компетентність", дійшли висновку, що з одного боку графічна компетентність це складне психічне утворення, властивість особистості спрямована на свідоме застосування графічних знань і навичок.

Таким чином, у рамках трудового навчання формування графічної компетентності спрямовано на оволодіння учнем знаннями та уміннями, необхідними для графічного відображення технічного і творчого задумів, на всіх етапах проєктування та безпосередньо у процесі виготовлення виробу.

Оскільки графічна компетентність є властивістю особистості, то розвиток даної властивості базується на отриманні теоретичного та емпіричного досвіду використання набутих знань та умінь графічної діяльності у процесі оволодіння певними навичками та технологіями на уроках трудового навчання.

На основі аналізу поняття "графічна компетентність" у наукових доробках дослідників (О. Джеджулаї, Т. Олефіренко, Е. Юматової, Ю. Козак, С. Коваленко, Є. Єрцкіної, П. Буянова, І. Воронцової, К. Осадчої, Г. Чемерис), очікуваних результатах навчально-пізнавальної діяльності учнів та з урахуванням психологічних особливостей сформулювали визначення даної дефініції для учня основної школи на уроках трудового навчання.

Проведений аналіз підходів до визначення сутності та змісту поняття "графічна компетентність", дозволяє зробити висновок про те, що графічна компетентність учня основної школи це важлива властивість особистості, що являє собою узагальнення теоретичних й емпіричних знань правил читання та виконання ескізів і креслень, з метою успішного геометричного моделювання та графічного представлення об'ємних об'єктів, із розкриттям їхньої будови та функціональних особливостей необхідних для подальшого виготовлення деталі або виробу.

Тобто, графічна компетентність учня основної школи повинна стати одним із базових елементів у розвитку творчого потенціалу особистості на уроках трудового навчання. Бути спрямованою на гармонійний розвиток особистості учня та при цьому відповідати вимогам часу і науково-технічного розвитку технологій. Під цим розуміємо включення сучасних методів проєктування та прототипування (САПР, 3D-моделювання, 3D-друк).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нами були проаналізовані науково-педагогічні джерела щодо визначення сутності поняття графічної компетентності як важливої складової сучасної гармонійно розвинутої особистості. Сформульовано авторський погляд на визначення графічної компетентності учня основної школи в процесі трудового навчання як важливої компоненти у формуванні світоглядних навичок учня.

Подальші дослідження будуть присвячені розкриттю сучасних засобів, прийомів, методів та методик формування графічної компетентності учня у процесі трудового навчання.

Список використаних джерел

- Буянов, П. Г. (2010). Ступінь і складові графічної професійної компетентності майбутніх учителів технології. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія Педагогіка*, 1, 171-175.
- Воронцова, І. В. (2014). *Педагогічні умови формування графічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю*. (Дис. канд. пед. наук). ДВНЗ «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький.
- Вох, Е. П. (2008). *Формирование графических компетенций у будущих инженеров в самостоятельной познавательной деятельности*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Екатеринбург.
- Джеджула, О. М. (2007). *Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Тернопіль.
- Дятленко, С. М., Лещук, В. М., Медвідь, О. Ю. (2017). *Трудове навчання 5-9 класи: практичний посібник для вчителів*. Харків: Ранок.

- Ерцкина, Е. Б. (2013). Формирование графической компетентности студентов средствами графического моделирования. *В мире научных открытий*, 3.4 (39), 161-176.
- Коваленко, С. (2010). Графічна підготовка майбутніх інженерів-будівельників у логіці компетентнісного підходу. *Молодь і Ринок*, 11 (70), 127-132.
- Козак, Ю. Ю. (2016). Графічна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2, 158-163.
- Новікова, О. А. (2010). Особливості розвитку просторового мислення дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, 2, 132-135.
- Олефіренко, Т. (2010). Графічна компетентність як складовий компонент всебічного розвитку особистості. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 3, 117-124.
- Осадча, К. П., & Чемерис, Г. Ю. (2017). Аналіз сутності поняття "графічна компетентність" у системі підготовки майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 5 (3), 37-46.
- Програма курсу за вибором "Креслення" для загальноосвітніх навчальних закладів. №1/11-17679. (2013).

References

- Buianov, P. H. (2010). Degree and graphic components of professional competence of future teachers of technology [Degree and components of graphic professional competence of future technology teachers]. *Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatiuka. Seriya Pedagogika [Scientific notes of TNPU them. V. Hnatiuk. Series Pedagogy]*, 1, 171-175 [in Ukrainian].
- Dzhedzhula, O. M. (2007). *Theory and Methods of graphic preparation of students of engineering specialties of higher educational institutions [Theory and methodology of graphic training of engineering students of higher education institutions]*. (Extended abstract of D diss.). Ternopil [in Ukrainian].
- Diatlenko, S. M., Leshchuk, V. M., & Medvid, O. Y. (2017). *Labor training grades 5-9: practical guide for teachers [Labor Education Grades 5-9: A Practical Guide for Teachers]*. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
- Ertskyna, E. B. (2013). Formation of graphic competence of students by means of graphic modeling [The formation of graphic competence of students by means of graphic modeling.]. *V mire nauchnyih otkryitiy [In the world of scientific discoveries]*, 3.4 (39), 161-176 [in Russian].
- Kovalenko, S. (2010). Graphic preparation of future engineers-builders in the logic of a competent approach [Graphic training of future civil engineers in the logic of a competence approach]. *Molod i Rynok [Youth and the Market]*, 11 (70), 127-132 [in Ukrainian].
- Kozak, Yu. Yu. (2016). Graphic competence as a component of the professional training of future engineers-teachers of the computer profile [Graphic competence as part of the professional training of future computer engineer educators]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya: pedahohika [Scientific notes of the Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Series: Pedagogy]*, 2, 158-163. [in Ukrainian]
- Novikova, O. A. (2010). Osoblyvosti rozvytku prostorovoho myslennia ditei molodshoho shkilnoho viku [Features of spatial thinking of primary school children]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina" [Proceedings of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies, University of Ukraine]*, 2, 132-135 [in Ukrainian].
- Olefirenko, T. (2010). Graphic competence as a component of the comprehensive development of personality [Graphic competence as an integral component of comprehensive personality development]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychny [Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna]*, (3), 117-124 [in Ukrainian].
- Osadcha, K. P., & Chemerys, H. Y. (2017). Analysis of the mention of the concept "graphic competence" in the preparation of the future bachelor of computer science [Analysis of the essence of the concept of "graphic competence" in the system of preparation of the future bachelor of computer sciences]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 5 (3), 37-46 [in Ukrainian].
- The program of the course of the choice "Drawings" for secondary schools [Drawing Program for General Education Institutions]*. №1/11-17679. (2013) [in Ukrainian].
- Vorontsova, I. V. (2014). *Pedagogical conditions of formation of graphic competence of future workers of machine-building profile [Pedagogical conditions of formation of graphic competence of future skilled workers of machine-building profile]*. (PhD diss.). Pereiaslav-Khmelnyts. derzh. ped. un-t im. Hryhoriia Skovorody. Pereiaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].

Vokh, E. P. (2008). *Formation of graphic competences for future engineers in independent cognitive activity [Formation of graphic competencies among future engineers in independent cognitive activity]*. (Extended abstract of PhD diss.). Ekaterynburh [in Russian].

POLIAKOV S.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

THE CONCEPT OF GRAPHIC COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENT IN LABOR TRAINING LESSONS

The article highlights the theoretical analysis of the concept of graphic competence of secondary school student in labor training lessons. The basic approaches to the definition of the term "graphic competence" in the works of domestic and foreign scientists are considered, taking into account the specificity of the environment of formation. Based on the analysis of the educational programs of the labor training and the drawing, the place of graphic preparation in the labor training within the framework of the project-technological activity is determined. The expected results of educational and cognitive activity of the student, aimed at forming graphic competency are distinguished. The study presents the approximate distribution of the content of the basics of the drawing by classes in the course of labor training. The stages of project-technological activity and their role in forming the student's graphic competence are considered. It is determined that spatial thinking is the basis of formation the graphic competence of the student. In the framework of labor training, the formation of graphic competence is aimed at mastering the student's knowledge and skills necessary for graphical display of technical and creative ideas, at all stages of design and directly in the process of manufacturing the product. The author's view on defining the graphic competence of the secondary school student in the process of labor training is formulated as an important component in shaping the student's worldview skills. Further researches will be devoted to the disclosure of modern means, techniques, methods and methodology for forming the graphic competency of the student in the process of labor training.

Keywords: *graphic preparation; graphic competence; labor training; project-technological activity; spatial thinking; secondary school student*

Стаття надійшла до редакції 14.09.2019 р.

УДК 796.011.3-057.87

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194875>

МАКСИМ ПРИЛУЦЬКИЙ

ORCID ID 000-0003-1368-060X

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧИМИ ТА РЕКРЕАЦІЙНИМИ ПРОЕКТАМИ ДЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті окреслено педагогічні аспекти управління сучасними технологіями проведення заходів рекреаційно-оздоровчої рухової активності серед студентської молоді. Дослідження охоплює систему емпіричних та теоретичних знань про сутність і оптимальні форми функціонування системи технологій рекреаційно-оздоровчої рухової активності різних верств населення. Визначено сутність управління проектами в галузі рекреації та здоров'язбереження, обґрунтовано об'єкти управління, функції та види управлінської діяльності. Розроблено типову структуру процесу управління спортивно-оздоровчими та рекреаційними проектами для студентської молоді. Визначено принципи виконання проектних дій в системі оздоровчо-рекреаційної галузі.

Ключові слова: педагогічна технологія; оздоровчо-рекреаційна рухова активність; рекреаційні проекти; спортивно-оздоровчі проекти; принципи виконання проектних дій

Постановка проблеми. Спортивний, оздоровчий та рекреаційний сектор українського суспільства характеризується стабільною тенденцією темпів зростання. Однак, його розвиток потребує постійного здійснення витратних і тривалих досліджень, удосконалення технології здоров'язбереження, модернізації обладнання, інтенсифікації медико-біологічних та фіскультурно-спортивних інновацій. Як свідчить світова практика, досить ефективним підходом до реалізації визначених вище напрямків діяльності установи (у нашому випадку – закладу вищої освіти) є концепція проектного менеджменту, зокрема розробка системи управління спортивно-оздоровчими та рекреаційними проектами для студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнопедагогічні аспекти дослідження терміну «управління» стало предметом наукових розвідок Є. Березнякіна, В. Бондаря, А. Готіна, Д. Новікова, М. Светлова, А. Цветкової. Теоретичні та практичні підходи організації соціально-педагогічного проектування стало предметом дослідження А. Семеза, В. Лукова, М. Бригадир, В. Рибіна, Ю. Громико. Проектування, педагогічне проектування, оптимальне

використання методу проектів стало предметом дослідження у працях В. Буркова, Л. Гур'є, Д. Новікова, О. Тряпціна, В. Беспалька, С. Маркової, В. Монахова, та інших. В той же час фактично не вирішеними залишаються питання впровадження технологій управління спортивно-оздоровчими та рекреаційними проектами для студентської молоді.

Метою статті є розкриття сутності базових понять управління спортивно-оздоровчими та рекреаційними проектами та особливостей упровадження технології педагогічного проектування в навчальний процес підготовки студентів різних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу.

Соціальне проектування в галузі рекреації, фізичної культури і системи здоров'язбереження є перспективним напрямком, оскільки проектна організація роботи має низку переваг: забезпечує концентрацію зусиль і ресурсів на визначену групу студентів; гарантує локалізацію діяльності у визначених часових і географічних межах; актуалізує застосування специфічних методів втручання відповідно до особливостей цільової групи студентської молоді; зорієнтовує діяльність на конкретні результати, які об'єктивному вимірюванню і обліку.

Аналіз комплексу джерел дозволив встановити, що в загальному проект розглядається також як сукупність взаємопов'язаних дій з чітко визначеними датами початку та завершення роботи, які потребують залучення спеціалістів та ресурсів з метою досягнення певних цілей організації.

Спортивно-оздоровчі та рекреаційні проекти відносяться до соціальних проектів, оскільки являють собою синергетичну єдність науково-теоретичної, предметно-практичної діяльності й елементів соціальної освіти. На основі аналізу та узагальнення результатів низки досліджень нами запропоновано таке визначення: спортивно-оздоровчі та рекреаційні проекти — це змодельоване ініціатором проекту нововведення, метою якого є створення, вдосконалення, оптимізація та/або підтримання здоров'язбережувальних цінностей, яке має просторово-часові та ресурсні обмеження і спрямоване на кінцеву мету досягнення фізичного і психічного здоров'я різних соціальних груп. Спортивно-оздоровчі та рекреаційні проекти функціонують у певному оточенні, яке включає внутрішні і зовнішні компоненти, враховує економічні, політичні, соціальні, технологічні, нормативні, культурні й інші чинники.

Проект містить концептуальну основу (опис ініціативи, її культурно-історичного смислу, гіпотези, оцінку їх новизни і можливих актуальних наслідків) і системно-організаційну частину (опис конкретних механізмів й етапів реалізації проекту) (Беспалько, 2010)

В напрямку розробки спортивно-оздоровчих та рекреаційних проектів для студентської молоді поділяємо думку Л. Лук'янової, яка пропонує п'ять основних видів проектів для цієї соціальної групи: – *дослідницькі* – потребують обміркованого структурування тексту, чіткого визначення мети, актуальності, соціальної вагомості, добору ефективних методів дослідження; – *творчі проекти* – характерні ознаки спільної творчої діяльності всіх учасників проекту, спрямованої на задоволення інтересів усієї творчої групи; – *ігрові проекти* – є визначення й розподіл ролей, зумовлених характером, змістом проекту, індивідуальними здібностями й творчими нахилами учасників проектної діяльності; – *інформаційні проекти* – спрямовують на збирання інформації про певний об'єкт дослідження, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, – *практично зорієнтовані проекти* – являють собою результат діяльності, що відображає соціальні інтереси студентів (Лук'янова, 2009).

Як показує аналіз діючих проектів у галузі здоров'язбереження, спорту та рекреації, ці проекти найчастіше будуються у фінансовому відношенні як проекти зі змішаним фінансуванням, тобто організатори залучають кошти із різних джерел і на різних умовах. Змішане фінансування проектів передбачає поєднання досвіду інвестиційних, спонсорських, кредитних, бюджетних, та благодійних проектів (Семез, 2012). Досить типовим варіантом є безфінансові короткострокові спортивно-оздоровчі та рекреаційні проекти.

За масштабом охоплення, фінансуванням та тривалістю досліджувані проекти можуть бути трьох видів: мікропроекти, малі проекти і мегапроекти. Як показує досвід впровадження спортивно-оздоровчих та рекреаційних проектів для студентської молоді в Україні, 63% з них є мікропроектами, тобто по суті є формою подання індивідуальної ініціативи, яка здобуває визнання певної групи студентів чи викладачів. Такі типи проектів не потребують зовнішнього фінансування, затратного обладнання та інвентарю, в найтипівіших випадках не є прибутковими.

У якості мегапроектів зазвичай виступають цільові програми, що складаються із взаємозалежних проектів (Семез, 2012).

За часом розробки, впровадження та реалізації спортивно-оздоровчі та рекреаційні проекти в найтипівіших випадках (71%) є короткостроковими із терміном дії 1-2 роки і менше. Середньострокові проекти зустрічаються у 21% вивчених практик, вони охоплюють 4-6 років, що відповідає терміну навчання студента у закладі вищої освіти. Такі проекти є більш складними в організації та реалізації, потребують створення компетентної проектної групи, розробки універсальних критеріїв оцінки ефективності. Довгострокові проекти реалізуються переважно на загальнодержавному рівні і в практиці окремих закладів освіти використовуються рідко (до 8% від загальної кількості студентських проектів).

На основі аналізу комплексу літературних джерел в галузі економіки, педагогіки, соціальної роботи нами пропонується алгоритм розробки і реалізації спортивно-оздоровчих та рекреаційних проектів:

– аналіз соціального замовлення на проект і формулювання назви проекту, визначення його типу (за часом, об'ємом, фінансуванням тощо). Основні критерії прийнятності ідеї проекту: технологічна здійсненність; довгострокова життєздатність; економічна ефективність; політична, соціальна й економічна прийнятність; організаційно-адміністративна забезпеченість (Строкович, 2013);

– постановка проблеми, виділення окремих невирішених її складників, визначення об'єкта і предмета проектування;

– формулювання мети проекту. Мета повинна бути чітко і грамотно сформульованою, мета повинна бути досяжною в рамках даного проекту і передбачати підсумковий результат; формулювання мети повинно зумовлювати можливість кількісної оцінки результатів;

– розробка і формулювання завдань проекту, при цьому формулювання завдання розглядається як частина концепції, яка може включати різні варіанти вирішення (Семез, 2012);

– розробка програми дій з реалізації спортивно-оздоровчих та рекреаційних проектів з урахуванням нормативно-правового, фінансового та організаційного аспектів. Нормативно-правове забезпечення проекту містить інформацію про нормативно-правові документи, які регламентують відносини і діяльність на різних етапах його реалізації; фінансове обґрунтування повинне включати базові розрахунки необхідних коштів і джерела фінансування; організаційне забезпечення – визначення учасників, місця локалізації проекту тощо;

– планування системи заходів з впровадження спортивно-оздоровчих та рекреаційних проектів;

– встановлення термінів реалізації проекту, аналіз варіантів життєвого циклу проекту. Важливо врахувати життєвий цикл проекту, який умовно поділяється на фази, фази — на стадії, стадії — на етапи. Перехід до чергового етапу супроводжується отриманням додаткової інформації і формулюванням основних висновків щодо доцільності і напрямів розвитку проекту. Організація Об'єднаних Націй з промислового розвитку (UNIDO) пропонує виділяти три основні фази життєвого циклу проекту: передінвестиційну (формується загальна концепція проекту і проводиться аналіз його доцільності), інвестиційну (характеризується початком інвестицій) і експлуатаційну;

– розподіл обов'язків та меж відповідальності учасників проекту;

– передбачення очікуваних результатів відповідно до поставленої мети і завдань, розробка критеріїв ефективності проекту. Розробка технології контролю за ходом проекту: попередній контроль – визначення рівня забезпечення проекту матеріально-технічними, фінансовими, кадровими ресурсами; поточний контроль – аналіз виконання окремих етапів процесу за термінами, витратами, ресурсами і якістю; заключний контроль – підведення підсумків проекту;

– оцінка ризиків і можливих наслідків, передбачення альтернативних виходів із проблемних ситуацій, моніторинг проекту - фіксація динамічних змін проекту та його середовища під впливом їх взаємодії з внесенням коректив. Управління ризиками – це процес, пов'язаний з ідентифікацією, аналізом ризиків і ухваленням рішень, які включають максимізацію позитивних і мінімізацію негативних наслідків настання ризикових подій. Процес управління ризиками проекту звичайно включає виконання наступних процедур: планування управління ризиками, ідентифікація ризиків; якісна оцінка ризиків; кількісна оцінка; планування реагування на ризики; моніторинг і контроль ризиків (Строкович, 2013).

Також вважаємо за необхідне навести принципи педагогічного проектування, які виділяє А. Семез і які адаптовані нами до вимог спортивно-оздоровчих та рекреаційних проектів: – *принцип пріоритету особистості студента*, який визначає гуманістичний характер проектування; – *принцип саморозвитку* проєктованих систем, процесів, ситуацій передбачає створення їх динамічними, гнучкими, здатними у ході реалізації до змін, перебудови, ускладнення або спрощення; – *принцип динамізму*, що припускає рух системи від сутності вищого порядку до сутності більш низького порядку; – *принцип повноти*, який передбачає забезпечення реалізації в спроектованому об'єкті системи вимог до його функціонування; – *принцип діагностованості* передбачає організацію постійного зворотного зв'язку, реалізацію вимірювального інструментарію, моніторинг функціонування системи на практиці; – принцип конструктивної цілісності, який передбачає встановлення міцного взаємозв'язку між компонентами методичної системи та етапами її проектування та реалізації на практиці (Семез, 2012).

Методи управління проектами дозволяють: – визначити цілі проекту й провести його обґрунтування; виявити структуру проекту; – визначити необхідні об'єми та джерела фінансування; – підібрати виконавців – підготувати і укласти контракти (за необхідності); – визначити терміни виконання проекту, скласти графік його реалізації, розрахувати необхідні ресурси; – розрахувати кошторис і бюджет проекту, планувати й уміти враховувати ризики; – забезпечити контролю над ходом виконання проекту) (Романов, 2014).

Сучасні критерії до виконання проектних дій спонукають менеджерів проектів до безперервного професійного удосконалення своїх здібностей: 1) перетворювати місію проекту у конкретні завдання, процеси, види робіт, шляхи і методи їх виконання; 2) забезпечувати створення продукту проекту в умовах специфічних обмежень із використанням усіх груп управлінських процесів (ініціація, планування, виконання, моніторинг, завершення); 3) гарантувати максимальне задоволення зацікавлених сторін від результатів проекту, узгоджуючи можливі конфлікти їх інтересів (Фесенко, 2012).

Висновки та перспективи досліджень. Аргументовано, що фізкультурно-оздоровчі та рекреаційні проекти спрямовані на зміцнення внутрішніх ресурсів студентської молоді, сприяють фізичному оздоровленню особистості, розвитку активного відпочинку, популяризації здорового способу життя. Управління спортивно-оздоровчими та рекреаційними проектами передбачає володіння загальнопрофесійними (педагогічними, соціально-культурними, психологічними) та спеціальними (загальних закономірностей, що характеризують будь-які проекти) знаннями. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та впровадженні короткострокових проектів здоров'язберігального спрямування, розробці критеріїв і показників ефективності.

Список використаних джерел

Беспалько, О. В. (2010). *Соціальне проектування*: навч. посіб. Київ.

Лук'янова, Л. Б. (2009). Технологія організації проектної діяльності. *Імідж сучасного педагога*, 10, 16-21.

Романова, М. В. (2014). *Управление проектами*: учеб. пособ. Москва: Форум: ИНФРА.

- Семез, А. А. (2012). Соціально-педагогічне проектування: навч.-метод. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів спец. 6.010106 Соціальна педагогіка. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.
- Строкович, Г. В. (2013). Управління проектами: підручник для студ. екон. спец. Нар. укр. акад. Харків: Вид-во НУА. Взято з http://www.nua.kharkov.ua/images/stories/Kafedri/Kaf_Ekonomiki_Predpriyatiya/metod_obespechenie/Strokovich/Upravlenie_proectami_Uchebnic.pdf.
- Фесенко, Т. Г. (2012). Управління проектами: теорія та практика виконання проектних дій. Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків: ХНАМГ.

References

- Bespalko, O. V. (2010). *Sotsialne proektuvannia [Social design]: navchalnyi posibnyk*. Kyiv [in Ukrainian].
- Fesenko, T. H. (2012). *Upravlinnia proektamy: teoriia ta praktyka vykonannia proektnykh dii [Project Management: Theory and Practice of Performing Project Actions]*. Khark. nats. akad. misk. hosp-va. Kharkiv: KhNAMH [in Ukrainian].
- Lukianova, L. B. (2009). Tekhnolohiia orhanizatsii proektnoi diialnosti [Technology of project activity organization]. *Imidzh sushasnoho pedahoha [The image of the modern teacher]*, 10, 16-21 [in Ukrainian].
- Romanova, M. V. (2014). *Upravlenie proektami [Project management]: ucheb. posob*. Moskva: Forum: INFRA [in Russian].
- Semez, A. A. (2012). *Sotsialno-pedahohichne proektuvannia [Socio-pedagogical design]: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv spetsialnosti 6.010106 Sotsialna pedahohika*. Kirovohrad: RVV KDPU im. V.Vynnychenka [in Ukrainian].
- Strokovych, H. V. (2013). *Upravlinnia proektamy [Project management]: pidruchnyk dlia stud. ekon. spets. Nar. ukr. akad.* Kharkiv: Vyd-vo NUA Retrieved from http://www.nua.kharkov.ua/images/stories/Kafedri/Kaf_Ekonomiki_Predpriyatiya/metod_obespechenie/Strokovich/Upravlenie_proectami_Uchebnic.pdf [in Ukrainian].

PRYLUTSKYI M.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

PEDAGOGICAL MANAGEMENT TECHNOLOGY OF SPORTS AND RECREATION PROJECTS FOR STUDENTS

The article defines pedagogical aspects of modern management technologies of recreational and physical activity among students. It is proved that sports and recreation projects are aimed to strengthening the innate resources of students and they contribute to physical health of a person, development of active rest, popularization of healthy lifestyle. Management of sports and recreation projects provides the ownership of general professional (pedagogical, social and cultural, psychological) and special (common patterns that characterize any projects) knowledge.

It is summarized modern national and international theoretical and practical experience in using new technologies of students' participation in regular physical exercises and sports. New technologies of recreational and physical activity are classified as the main recourse of health preservation of a person and social groups of people. The research covers a system of empirical and theoretical knowledge about the main point and optimum working forms of the technologies' system of recreational and physical activity in different social groups. There is defined the main point of project management in the industry of recreation and health preservation. Also there are justified subjects of management, functions and types of management activities. A typical structure of the management process of sports and recreation projects for students is developed. The principles of implementation of project actions in the system of sports and recreation industry are defined.

Keywords: *pedagogical technology; recreational and physical activity; recreational projects; sports and recreation projects; principles of project actions*

Стаття надійшла до редакції 02.09.2019 р.

УДК 37.091.12:005.336.5:159.923.2

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194877>

ЮЛІЯ СТРИЖАК

ORCID ID: 0000-0002-7289-7211

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

САМОРЕГУЛЯЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дослідженням з'ясовано сутність розвитку саморегуляційної компетентності як важливої складової педагогічної діяльності; проаналізовано структуру, компоненти та функції саморегуляційної діяльності.

Ключові слова: саморегуляція; педагогічна діяльність; компетентність; структура саморегуляції; компоненти; функції

Постановка проблеми. Євроінтеграційні процеси в Україні ставлять перед системою освіти завдання оптимального розкриття та розвитку особистісних якостей індивіда. У зв'язку з перебудовою системи світи в Україні, підвищенням рівня психолого-педагогічного забезпечення професійної підготовки фахівців актуальність дослідження проблеми формування саморегуляційної компетентності у педагогічній діяльності суттєво зростає. Оскільки педагогічна діяльність є емоційно напруженою, то вміння майбутнього педагога підтримувати самого себе, регулювати свій стан вважається дуже важливим. Педагогу необхідно вміти розвивати в собі моральні і духовні якості, ставити перед собою конкретну мету, володіти засобами її досягнення, приймати усвідомлені рішення, запобігати конфліктним ситуаціям, вміти виходити зі складних та незвичних ситуацій. У зв'язку з цим набуває актуальності проблема виявлення механізмів саморегуляційної компетентності.

Мета статті: описати саморегуляційну компетентність як важливу складову педагогічної діяльності; проаналізувати структуру, компоненти та функції саморегуляційної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми становлення та розвитку саморегуляційної компетентності в процесі педагогічної діяльності розглядалися багатьма фахівцями при аналізі теоретико-методологічних основ стилю професійної саморегуляції: О. Конопкін, В. Моросанова, Г. Нікіфоров, А. Осницький, І. Плахотнікова, І. Трофімова та ін.; проблему саморегуляції поведінки особистості в дослідженнях моральної рефлексії досліджували І. Бех, В. Давидов, А. Зак, Б. Зейгарник, К. Поливанова та ін.; емоційного розвитку професіонала: О. Саннікова, О. Чебикін та ін.

Виклад основного матеріалу. Саморегуляція є важливим елементом педагогічної діяльності, забезпечуючи здатність керувати власним психічним станом і поведінкою, аби оптимальним чином діяти в складних педагогічних ситуаціях. Вона являє собою вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і домагатися здійснення, здатність індивіда створити програму діяльності і на цій основі керувати своїми діями і станом. Результатом саморегуляції є виховання спрямованості, організованості, вміння володіти собою. Саморегуляція має структуру, єдиною для всіх видів діяльності, і складається з таких компонентів: мети діяльності, моделі значущих умов, програми дій, оцінки результатів та їхньої корекції (Гриньова, 2011, с. 53).

Суттєвою передумовою означення саморегуляції педагогічної діяльності є розгляд сутності поняття «педагогічна діяльність». Результати аналізу наукових джерел свідчать, що дослідники характеризують педагогічну діяльність, її специфіку як ціннісно-орієнтаційну діяльність – трансляцію, закріплення, розвиток суспільних та особистісно значущих систем цінностей; творчо-перетворювальну – удосконалення засобів, методів, умов діяльності; організаційно-комунікативну – активні соціальні контакти, постійне взаємоінформування, емоційно-вольовий вплив педагога; психологічно насичену працю, яка передбачає високий ступінь інтелектуально-емоційної віддачі та вимагає розвинутої здатності до саморегуляції та готовності до діяльності в інформаційному середовищі. Ці особливості педагогічної діяльності відображені, зокрема, у працях С. Вершловського, Н. Гузій, Ю. Кулоткіна, А. Маркової, Л. Мітіної, Г. Сухобської, Є. Рогова та ін. Крім того, науковцями диференційовано концепції професійного розвитку педагога. Серед них доречно означити концепцію С. Вершловського, у якій автор надає перевагу соціальнопедагогічним характеристикам, покладеним в основу моделі компетентного педагога: соціальна активність, гуманістична орієнтація, рефлексія, самосвідомість, саморегуляція та критичність мислення (як прояв 4 аналітичного підходу до оцінювання когнітивних процесів); цільова спрямованість на розвиток особистості суб'єкта освітнього процесу (спрямованість на формування та розвиток потреби у самовдосконаленні); залучення педагога до процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії; активне його включення у життєдіяльність (Войтюк, 2005, с. 194). А. Маркова вважає, що професійно компетентною є така праця педагога, де на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність та спілкування, повно реалізується його особистість у контексті самовдосконалення (Моросанова, 1997, с. 32).

У контексті дослідження професійної підготовки майбутніх педагогів розглядаються такі ключові поняття, як компетентність, саморегуляційна компетентність та саморегуляційна компетентність майбутніх педагогів.

Компетентність – це рівень психічного розвитку майбутнього фахівця, його загальна здатність, що базується на відповідних професійних знаннях, уміннях і навичках, здібностях особистості і здійснюється в процесі професійної діяльності. Компетентність є тим індикатором, який дозволяє визначити рівень готовності майбутнього педагога до професійної діяльності (Конопкін, 1984, с. 47).

Саморегуляційна компетентність – здатність до самоаналізу, усвідомлення та саморозвиток професійних якостей. Процеси саморегуляції розглядаються науковцями як внутрішня цілеспрямована активність людини, яка реалізується за рахунок системної участі різних процесів, явищ та рівнів психіки. Механізм забезпечення такої активності відбувається різними засобами, де активність і саморегуляція доповнюють один одного – активність виражає мінливість і рух, а саморегуляція забезпечує стійкість і стабільність цієї активності. Основними принципами саморегуляції діяльності людини є: системність, активність і усвідомленість. Процеси саморегуляції пов'язані з особистісними якостями людини і впливають на ефективність його діяльності (Гриньова, 2011, с. 54).

О. Конопкіним визначено поняття «саморегуляція педагогічної діяльності», яке активно використовується у психолого-педагогічних працях та набуло певної еволюції змісту. Під саморегуляцією педагога розуміють створення ним бажаних або потрібних станів, які забезпечували б ефективність педагогічних дій, психологічно комфортну атмосферу під час педагогічної взаємодії, розвиток рефлексії, витримки, здатності до самоаналізу, самоконтролю, самоорганізації (Конопкін, 1984, с. 48). Педагогічна наука трактує проблему саморегуляції як самоздійснення, самоорганізацію особистості у творчій діяльності. У працях В. Андреева, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, М. Нікандрова виявлено тісний взаємозв'язок між процесами творчої діяльності та їх динамікою шляхом самоаналізу різних видів креативної діяльності. Педагогічні аспекти саморегуляції як активної і творчої діяльності в сучасних умовах розроблено І. Бехом, І. Зязюном, О. Киричуком та ін. Отже, саморегуляційна компетентність педагогічної діяльності – процес зумовлений організаційно-педагогічними, соціально-психологічними та особистісними чинниками, під впливом яких педагог спроможний самостійно здійснювати цілепокладання, моделювання умов діяльності, програмування власних педагогічних дій, їх корекцію та самоаналіз з метою реалізації пізнавальних інтересів та потреб, розвитку інтелектуальних та особистісних якостей, самоорганізації та впорядкування дій, засобів і способів професійної діяльності. Саморегуляція особистості розвивається, насамперед, у професійній діяльності, пов'язаній з цілеспрямованою активністю суб'єкта як умовою досягнення мети. Педагог, відчуваючи задоволення від характеру та процесу діяльності, її результату, не потрапляє в залежність від професійних стереотипів та установок. Проте аналіз змісту освітньої практики свідчить, що умови професійної діяльності не завжди вимагають від педагога активного пошуку шляхів самовдосконалення. Наприклад, роль виконавця призводить до спаду активності педагога. Тому для нашого дослідження важливим є визначення тих елементів у структурі особистості педагога, які визначають міру його активності (потреби, мотиви, пізнавальний інтерес, ціннісні орієнтації, суб'єктивні позиції у процесі здійснення професійної діяльності, її регуляції, ухвалення конкретного рішення та аналізу його результатів), обумовлюють психологічну позицію, спрямовану на співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з вимогами обставин освітньої діяльності (Тур, 2004, с. 22).

Мета саморегуляції педагогічної діяльності, насамперед, передбачає вивчення, аналіз, регуляцію її основних об'єктів: дидактичних цілей, завдань, принципів, методів, форм і засобів навчання, етапів навчального заняття та їх взаємозв'язків, результатів навчання, рівня розвитку суб'єктів учіння, власних суб'єктивних станів. Суб'єктивна модель, необхідних для саморегуляції умов, визначає домінуючі умови для досягнення мети. Програма саморегуляційних перетворень являє собою оптимальний спосіб досягнення мети у заданих умовах. Залежно від цільової установки визначається вибір методів самооцінки результатів діяльності. Логіка їх застосування може передбачати сукупність взаємозв'язаних дій: співвіднесення рівня професіоналізму з сучасними вимогами до його розвитку; конкретизацію цілей і завдань самовдосконалення, що випливають із цих вимог; самопостереження, самоаналіз, саморегуляцію змісту діяльності та суб'єктивних відчуттів і станів, що її супроводжують. Оцінка і корекція передбачає самооцінку одержаних результатів, співвіднесення їх з очікуваними, внесення необхідних змін у педагогічну діяльність. Це можливе за наявності еталона для такого порівняння та оцінки власної діяльності та власних професійно-особистісних якостей. Таким еталоном для педагога може бути побудована модель професійної діяльності, що їй передусє і ґрунтується на засвоєних професійно-педагогічних цінностях та створеному інноваційному освітньому середовищі.

Саморегуляція педагогічної діяльності, як і саморегуляція особистості, формується під впливом двох основних факторів – соціуму (зовнішній) та волі (внутрішній).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та емпіричного досвіду визначено структуру професійної саморегуляції педагога, що містить такі *компоненти*:

1) *мотиваційний* (містить усвідомлені студентами моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, фахові вимоги до особистості та діяльності вчителя, які стимулюють соціальну і пізнавальну активність майбутніх учителів, спрямовану на оволодіння професією);

2) *рефлексивний* (передбачає співвіднесення студентом свого досвіду з досвідом інших людей, усвідомлення позитивних і негативних аспектів власної діяльності, оцінку та самооцінку, виділення якостей, що сприяють оволодінню професією вчителя);

3) *емоційно-вольовий* (полягає в умінні майбутнього учителя виявляти витримку, емоційно відповідати на запити учнів, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкування);

4) *діяльнісний* (припускає вміння майбутніх педагогів здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки, особистості та діяльності в різних педагогічних ситуаціях, усвідомлювати мету власних дій, враховувати одержаний результат, причому зразки такої діяльності з часом

повинні бути викристалізовані у знаннях, образах, картині світу студентів) (Гриньова, 2008, с. 130).

Однак, поза увагою дослідників залишилися функції професійної саморегуляції. Для їх визначення доцільно використати дослідження М. Боришевського та Т. Невзорової. На нашу думку, кожен компонент виконує

домінантну функцію. Так, *аксіологічна функція* полягає в контролюванні й оцінюванні особистістю власної поведінки щодо її відповідності моральним принципам міжлюдських взаємин, з погляду реалізації у вчинках провідної ідеї – ідеї людини як вищої цінності, що становить основний зміст життєдіяльності особистості, яка досягла високого рівня моральної досконалості. *Функція планування та прогнозу* передбачає моменти щодо реалізації потреб, мотивів, інтересів. Функція «самосуб'єктивного впливу», тобто впливу індивіда на власні психічні процеси й стани з метою їх оптимізації, відповідає за витримку та емпатію. *Корегувальна функція* полягає в перебудові власної поведінки з метою подолання дисонансу між наявними й передбачувальними наслідками певних поведінкових актів та реальною моральною ситуацією. *Селективна функція* виявляється у наданні переваги (вибору) певним поведінковим завданням, засобам і способам їх розв'язання (у співвіднесеності з особистісно-значущими принципами, нормами й іншими ціннісними еталонами). *Функція забезпечення процесів самотворення* (творення індивідом себе як особистості), самовиховання, у чому саморегуляції належить вирішальна змістовно-інструментальна роль (тому процес самовиховання правомірно розглядати як специфічну, вищу форму саморегулювання особистості) (Гриньова, 2008, с. 214).

Незважаючи на різноманітність проявів, саморегуляція має чітку структуру, яка поєднує:

– те, що людина виступає як суб'єкт праці, включений до процесу навчальної або виробничої діяльності, в якому до дій та результатів праці пред'являються

конкретні вимоги;

– програму виконавчих дій, узгоджену з умовами діяльності;

– неперервний контроль за ходом її реалізації;

– оцінку досягнутих результатів;

– рішення про необхідність корекції і характер корекційної діяльності.

Результати емпіричного дослідження (анкетування, аналіз продуктів діяльності, бесіди, спостереження) свідчать, що психолого-педагогічні знання не функціонують у мисленні студентів, не стають орієнтирами для прийняття конкретних педагогічних рішень. Крім того, майбутні учителі мають труднощі з організацією самостійної роботи, не вміють використовувати внутрішні механізми планування, контролю та корекції професійної діяльності. Вирішальне значення в цих процесах належить саморегуляції. Так, 80,08%

респондентів (88 осіб) вважають, що педагог повинен обов'язково володіти навичками професійної саморегуляції, 14,56% (16 осіб) — за бажанням, 5,36% (6 осіб) переконані, що така вимога є формальною.

За допомогою анкетування виявлялися особливості усвідомлення студентами сутності та необхідності формування саморегуляційної компетентності. Встановлено, що хоча майже всі студенти усвідомлюють важливість та необхідність саморегуляції, проте змістовний характер усвідомлення у них проявляється по-різному. Перешкодою виступає невміння визначити свої сильні й слабкі сторони, планувати конкретні цілі щодо поліпшення своєї діяльності та контролю ефективності їх виконання.

За результатами дослідження серед студентів виділено групи студентів з низьким (13,5%), нижче-середнім (32%), середнім (41%) та вище-середнім (13,5%) рівнями саморегулювання. Високого рівня саморегулювання не виявлено у жодного з досліджуваних. Простежена сформованість окремих етапів саморегуляції та виявлено найбільш слабкі ланки процесу: цілепокладання, планування, самоконтроль, корекція та ланка критерію оцінки якості. Одержані дані вказують на необхідність при розробці шляхів підвищення рівня саморегуляції студентів послідовного розвитку усіх ланок саморегулятивного процесу з акцентуванням на тих аспектах, що мають найнижчий рівень сформованості.

Окрім того, вивчалися особливості взаємозв'язку між властивостями мислення і уваги та рівнем розвитку саморегуляції. Отримані експериментальні дані свідчать про високу продуктивність уваги та високу креативність мислення студентів з вище-середнім та середнім рівнями розвитку саморегулювання.

Результати анкетування дозволили нам окреслити напрямки роботи, спрямованої на формування механізмів саморегуляційної компетентності як невід'ємної складової педагогічного процесу.

Висновки. Грунтуючись на проведенні теоретичного та практичного аналізу можна зробити висновки, що саморегуляційна компетентність є внутрішньою цілеспрямованою активністю людини, яка реалізується за участю різних процесів, явищ і рівнів психіки. Є процесом впливу на власний фізіологічний і нервово-психічний стан, залежить від бажання людини керувати власними емоціями, думками, переживаннями і поведінкою. Отже, в основі педагогічної системи розвитку готовності педагога до саморегуляції діяльності доцільно формувати комплекс взаємопов'язаних компонентів, які уможливають цілеспрямований і послідовний вплив на педагогів змісту, форм, методів, психологопедагогічних умов освітнього процесу, спрямованих на формування особистісних якостей, дидактичних та технологічних компетентностей щодо саморегуляції змісту, процесу і результатів педагогічної діяльності.

Перспективи наших подальших досліджень полягають у виявленні психолого-педагогічних умов, розробленні методичного забезпечення для формування саморегуляційної компетентності у педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

Войтюк, Н. (2005). До питання про професійну саморегуляцію вчителя. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти*: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф. (Ч. 2, С. 193-201). Луганськ: Альма-матер.

Гриньова, М. В. (2008). Саморегуляція. Полтава: АСМІ.

- Гриньова, М. В. (2011). Саморегуляція як основа навчальної діяльності вчителів природничих дисциплін. *Імідж сучасного педагога*, 8-9 (117-118), 53-55.
- Зязюн, І. А. (Ред.). (2008). Педагогічна майстерність. Київ: СПД Богданова А. М.
- Конопкин, О. А., & Прыгин, Г. С. (1984). Учебная успеваемость студентов и их саморегуляция. *Вопросы психологии*, 3, 42-52.
- Моросанова, В. И. (1997). Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов. *Вопросы психологии*, 6, 30-38.
- Тур, Р. Й. (2004). Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*, 13, 22-24.

References

- Hrynova, M. V. (2008). *Samorehuliatyia [Self-regulation]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V. (2011). Samorehuliatyia yak osnova navchalnoi diialnosti vchyteliv pryrodnychkh dystsyplin [Self as the basis of educational activities teachers of natural sciences]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of the modern teacher]*, 8-9 (117-118), 53-55 [in Ukrainian].
- Konopkin, O. A., & Prygin, G. S. (1984). Uchebnaia uspevaemost studentov i ikh samoreguliatyia [Academic students' success and their self]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 3, 42-52 [in Russian].
- Morosanova, V. I. (1997). Aktcentuatsiia kharaktera i stil samoreguliatyii u studentov [Accentuation of character and style of students self-regulation]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 6, 30-38 [in Russian].
- Tur, R. Y. (2004). Pedahohichna refleksiiia – osnova formuvannia tvorchoho samorozvytku osobystosti [Pedagogical reflection is the basis of formation of creative self-development of personality]. *Upravlinnia shkoloiu [School management]*, 13, 22-24 [in Ukrainian].
- Voitiuk, N. (2005). Do pytannia pro profesiinu samorehuliatyiu vchytelia [On the self-regulation of professional teacher]. *Tsinnisni priorytety osvity u XXI stolitti: oriientyry ta napriamky suchasnoi osvity [Value priorities of education in the XXI century: goals and directions of modern education]: materialy II Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. (Is. 2, pp. 193-201)*. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].
- Ziazun, I. A. (Red.). (2008). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]*. Kyiv: SPD Bohdanova AM [in Ukrainian].

STRYZHAK Y.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

SELF-REGULATORY COMPETENCE AS AN INNOVATIVE COMPONENT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

The essence of development of self-regulatory competence as an important component of pedagogical activity is found out in the research; the structure, components and functions of self-regulatory activity are analyzed.

Researchers' approaches towards self-regulation on physiological levels as well as in the field of education have been analysed.

In the article, it has been focused that one of the structural components in future teacher's emotional competence is the ability for self-regulation. It provides the activation and a certain direction of a subject position. The effectiveness of educational process organization in school and the nature of teacher's professional becoming and self-realization depend on the level of self-regulation development.

On the theoretical grounds of the problem of self-regulation, self-regulation is regarded as complicated mechanism which provides planning and realizing person's actions in accordance with the aim determined.

The necessity and directions of activation processes in future teachers' self-regulation have been determined. It presupposes future teachers' awareness of self-regulation, main theoretical categories (structure, functions, components) and realizes through motivational sphere formation, subject and activity skill development, adequate self-esteem ability training. Principles, methods and means of activation of self-regulation processes have been presented.

It has been concluded that self-regulation is a condition for future teachers' emotional competence development, an important component of educational and pedagogical competence and a significant factor for educational and pedagogical success.

Keywords: *self-regulation; pedagogical activity; competence; structure of self-regulation; components; functions*

Стаття надійшла до редакції 22.08.2019 р.

УДК 316.621-053.6:061.2

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194880>

ОКСАНА СТУПАК

ORCID ID 0000-0001-6732-4569

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

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДІ В ІНСТИТУТАХ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті запропонована технологія формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства. Новизною даного дослідження можна визначити виділення низки сфер актуалізації соціальної активності молоді та відповідний перелік форм і методів роботи з молоддю: проектна, громадсько-політична, волонтерсько-благодійна, освітньо-наукова діяльність, молодіжна політика.

Ключові слова: технологія; соціальна активність; молодь; інститут громадянського суспільства; методи; форми

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Молодь за віковою характеристикою охоплює досить значний проміжок часу, оскільки відповідно до законодавства України молоді людиною вважається особа віком від 14 до 35 років. За цей час кожен встигає здобути шкільну, академічну освіту, розпочату професійний шлях та облаштувати родинний побут. Пройшовши етапи соціалізації в освітніх закладах, молодь відчуває свою безпосередню причетність до державотворчих, модернізаційних змін в країні. Водночас сучасні соціологічні дослідження вказують на стабільну політичну та громадянську пасивність молоді, поодинокі випадки спалаху активності з боку молоді, але відсутність сталої тенденції до розвитку соціальної активності молоді. Проте, аналіз діяльності певних інститутів громадянського суспільства показав широкий спектр можливостей та напрямків роботи з молоддю, що виступає надійною платформою для формування соціальної активності молоді

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед педагогічних розвідок у руслі дослідження інститутів громадянського суспільства як бази формування соціальної активності молоді привертала увагу питання соціально-педагогічної діяльності сучасних громадських молодіжних організацій (Поліщук, 2006), просвітницько-педагогічної діяльності студентських громадських організацій університетів України (Черкасова, 2001), формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями (Лісовець, 2008), соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань України (Романовська, 2012) та інші.

Зокрема представлення інструментів, форм, методів роботи з молоддю, що будуть розглянуті детальніше в даному дослідженні, зустрічається в роботах (Федорчук; Каравай, 2019; Трамовецька, 2015; Станкевич-Волосянчук, 2015) та інші. Водночас узагальнення підходів в молодіжній роботі для використання інститутами громадянського суспільства на шляху формування соціальної активності молоді вбачається актуальною проблемою, що не знайшла свого відображення в сучасних наукових розвідках.

Метою статті є представлення та характеристика технології формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства (громадські організації, благодійні фонди, молодіжні ради і центри).

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Вибір досліджуваних цих інституцій обумовлений вагомих впливом на формування компетентностей та результативної активності молоді, а також різноманітністю інструментів молодіжної роботи. Під час наукового пошуку були детально проаналізовані різні форми і методи, їх змістовність відносно роботи з молоддю за певними напрямками. Новизною даного дослідження можна визначити виділення низки сфер актуалізації соціальної активності молоді та відповідний перелік форм і методів роботи з молоддю, що актуально в контексті діяльності досліджуваних інститутів громадянського суспільства (ІГС).

Теоретичний аналіз діяльності ІГС дав можливість визначити технологію формування соціальної активності молоді, що представлена в таблиці.

Мета запропонованої технології є запровадження форм і методів роботи з молоддю в діяльність інститутів громадянського суспільства з метою формування соціальної активності молоді.

Реалізація названої мети конкретизується в наступних *завданнях*:

- створення сприятливих умов для мотивації молоді сталої, систематичної участі в діяльності ІГС;
- забезпечення оволодіння молодими людьми системою знань та досвіду діяльності ІГС;
- формування свідомої громадсько-політичної компетентності молоді

Проаналізуємо детальніше різні форми та їх змістовність відносно роботи з молоддю в ІГС з метою формування соціальної активності.

Технологія формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства

Сфери актуалізації соціальної активності молоді	Форми, методи роботи з молоддю в інститутах громадянського суспільства
проектна діяльність	Форми: проектна робота Методи: підготовка проектів, конкурси проектів
громадсько-політична діяльність	Форми: форуми, семінари, стажування, навчальні екскурсії Методи: пізнавальна гра, цикл Колба, World Cafe, факультатив, панельна дискусія
волонтерсько-благодійна діяльність	Форми: соціальна опіка і захист, соціальний супровід Методи: тематичні дні, ярмарки, благодійні акції, облаштування місць дозвілля
освітньо-наукова діяльність	Форми: майстерні, тренінги, семінари Методи: лекторії, рольові та ділові ігри, майстер-класи і воркوشي
молодіжна політика	Форми: адвокаційні компанії Методи: круглі столи, зустрічі, дискусійні методи (дебати, диспути), воркوشي

Проектна діяльність молоді в інститутах громадянського суспільства передбачає реалізацію проектної роботи як форми роботи з молоддю з використанням методів підготовки проектів та конкурсів проектів для молоді.

Проект – це самодостатня діяльність, яка включає в себе ряд заходів, спрямованих на досягнення чітко визначених цілей, вирішення проблем визначених цільових груп, із запланованими важливими результатами та обмеженими часовими рамками, що потребує використання визначених засобів і ресурсів в межах затвердженого бюджету (*Розробка Концептуальної Ноти...*, 2013).

Проектний менеджмент (Project Management) — це процес керівництва та координації людських, матеріальних та фінансових ресурсів протягом життєвого циклу проекту шляхом застосування сучасних методів та техніки управління для досягнення визначених у проекті результатів за складом та обсягом робіт, вартістю часом, якістю та задоволенню інтересів учасників проекту (Чейз, Еквілайн, & Якобе, 2001).

Проектна діяльність відрізняється від “звичайної” тим, що спрямована на вирішення нестандартних завдань. Водночас мета такої діяльності має бути досягнута з урахуванням обмеженості в часі та ресурсах, а також передбачає досягнення очікуваних результатів (Трілленберг, 2001).

Загальна технологія управління проектом залишається відносно стабільною і охоплює: формулювання завдань проекту; обґрунтування проекту; розроблення структури проекту; визначення обсягів та джерела фінансування; складання калькуляції витрат (кошторису виконання робіт); визначення термінів виконання робіт проекту; складання графіка реалізації проекту; розрахунок та розподіл ресурсів; відбір команди виконавців проекту; управління якістю; управління ризиками; організацію виконання проекту; підготовку та укладення контрактів; підтримання зв'язків із замовниками та споживачами продукції проекту; контроль за виконанням проекту тощо (Федорчак).

Громадсько-політична діяльність інститутів громадянського суспільства спрямована на формування базових компетентностей в сферах громадської та політичної діяльності. Серед основних форм даного напрямку ми виокремили форуми, семінари.

Форум (мається на увазі форум знань, що має освітні функції) перебуває на перетині освіти в сенсі наявних навчальних програм, які забезпечують опанування компетенцій в сфері громадсько-політичної діяльності. Основним завданням є запустити процес “від ідеї до дії”, тобто конвертувати накопичення знань та компетенцій у конкретні практичні громадські дії. По суті, цю функцію виконують окремі тренінги, але форум у даному контексті призначений для більшої групи – як учасників і учасниць, так тренерів, експертів.

Прикладом може бути уявний “Фестиваль активного громадянства” з програмою лекцій та майстер-класів. Його мета – надати якомога більшій кількості людей конкретні знання, необхідні підприємливому проактивному громадянину. Після такого фестивалю учасники та учасниці мали б робити (більше) громадських акцій, (частіше) брати участь у громадських слуханнях та розробляти (більше) власних громадських проектів. Сама масовість заходу може відігравати подвійну роль. З одного боку, це виклик для якості навчальних сесій та сталості навчального ефекту. З іншого боку, візуалізація кількості (потенційно) активних громадян надає учасникам і учасницям відчуття впевненості в тому, що вони роблять, та посилює їх на шляху переходу від ідей до дій (Каравай, Трамбовецька, & Дятел, 2019, с. 15).

Ще одними формами роботи з молоддю в сфері громадсько-політичної діяльності нами було виокремлено стажування та навчальні екскурсії.

Відповідно до Закону України “Про освіту” *стажування* – це набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань. Водночас на сьогодні досить поширеним є короткострокий досвід стажування в різних країнах, а також навчальні тури, поїздки, екскурсії, що спрямовані на здобуття досвіду різних країн в сферах діяльності органів громадянського самоврядування, механізмів взаємодії влади та молоді, вивчення досвіду діяльності громадських об'єднань тощо.

Серед основних методів формування соціальної активності молоді в ІГС під час громадсько-політичної діяльності ми виокремили пізнавальну гру, цикл Колба.

Пізнавальна гра – це метод навчання, що допомагає самостійно орієнтуватися в у мотивах вчинків дійових осіб, обирати і втілювати зовнішні прояви її внутрішнього світу, прогнозувати педагогічний вплив.

Функції гри:

соціокультурна – слугує засобом соціалізації;

комунікативна – дає змогу моделювати ситуації й обирати різні шляхи її вирішення;

самореалізація особистості – передбачає досягнення особистісного успіху, перемоги;

діагностична – передбачає, що учень може пересвідчитись в рівні своїх умінь.

Однією з моделей, що ілюструє закономірності того, як дорослі люди набувають нового досвіду та засвоюють знання є цикл Колба (Каравай, Трамбовецька, & Дятел, 2019, с. 18-20). За цією моделлю, на шляху здобуття знань людина проходить чотири фази: отримання активного досвіду, рефлексія та осмислення, теоретичне узагальнення та апробація на практиці. При цьому навчання ніколи не зупиняється, а відбувається по спіралі, щоразу поетапно проходячи весь цикл. Даний метод є універсальним і може застосовуватися для різних навчальних процесів, зокрема до форумів.

Отримання безпосереднього досвіду. Здобуття безпосереднього досвіду перебуває здебільшого за межами форуму. Ще до форуму вони пробують нові механізми та інструменти – часто без достатньої теоретичної бази, інтуїтивно й підсвідомо копіюючи хороші практики. Не завжди цей цінний досвід є усвідомленим та відрефлексованим так, як він на це заслуговує. На форумі робиться велика ставка саме на нього як на величезний потенціал для синтезу нового знання – через спільну рефлексію та обмін з іншими учасниками.

Рефлексія досвіду. На цьому етапі паралельно відбуваються два процеси – внутрішній та зовнішній. Внутрішній охоплює рефлексію та усвідомлення учасниками й учасницями власного досвіду, отриманого раніше. В рамках зовнішнього процесу вони “вписують” цей досвід у загальну картину. До речі, саме в цьому аспекті форуми найяскравіше виявляють свою подібність – адже вони надають можливість спільно відрефлексувати й осмислити історії різних людей, які є невідірваними від глобального контексту. Іншими словами, форум уможливило спів дію на основі досвіду.

Теоретичне узагальнення. Після цього настає момент “розкладання по полицях”. На цьому етапі учасники отримують теоретичні імпульси, які, з одного боку, накладаються на попередній осмислений досвід, а з іншого – є базою і трампліном для подальших активних дій.

Перевірка на практиці. Це – етап втілення ідей та практичного випробування теоретичних концепцій. В рамках форуму можна лише частково реалізувати його: створивши передумови для синергій між окремими акторами, розробивши практичні рішення та склавши плани дій того, як перенести теоретичний досвід на практику. Яким би незакінченим не виглядав цей етап, не варто його пропускати.

Такою є загальна логіка будь-якого форуму. Цикл Колба віддзеркалює природний процес здобуття нового знання людиною. Тому, якою б не була запропонована тема чи програма форуму, учасники й учасниці тяжітимуть до проходження цих етапів. А усвідомлення організаторами чи організаторками закономірностей, що лежать в основі циклу Колба, та грамотна драматургія форуму на основі цього циклу дасть змогу якнайкраще синхронізувати природні навчальні потреби учасниць із поставленими цілями.

Волонтерсько-благодійна діяльність ІГС в напрямку роботи з молоддю з метою формування соціальної активності проявляється в формі соціальної опіки і захисту, соціального супроводу молоді.

Соціальна опіка і захист найменше захищених категорій дітей та молоді: підтримка та сприяння розвитку творчих здібностей молодих інвалідів; соціальна допомога молодим сім'ям; соціальна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; соціальна підтримка військово зобов'язаної молоді; соціальна робота з жіночою молоддю; соціальна допомога самотнім матерям, неповним сім'ям, багатодітним сім'ям; допомога у вирішенні соціальних проблем учнівської та студентської молоді. Організуються концерти, конкурси, змагання, ярмарки, створюються різноманітні луби за інтересами, проводяться благодійні акції, вечори. Все це робиться для того, щоб такі категорії дітей та молоді відчували себе потрібними в цьому суспільстві.

Соціальний супровід молоді, допомога її інтеграції у суспільство: сприяння самовихованню, самовизначенню та самовдосконаленню дітей та молоді; формування та розвиток якостей творчої особистості; соціальна підтримка безробітної молоді, сприяння в працевлаштуванні; розвиток та підтримка обдарованих дітей та підлітків; організація змістовного дозвілля дітей та молоді як шлях профілактики дитячої бездоглядності і правопорушень (Зверева, & Лактіонова (Ред.), 2001). Проводяться змагання, олімпіади, походи, екскурсії, конкурси творчих робіт, тематичні дні, вогнища, свята, ярмарки, також іде залучення молоді та підлітків до різноманітних гуртків та секцій.

Освітньо-наукова діяльність ІГС в напрямку формування соціальної активності молоді передбачає такі форми: майстерні, тренінги, семінари, спецкурси в закладах вищої освіти.

Майстерня або тренінг (рідше – семінари) у неформальній освіті – це унікальний освітній простір, в якому відбувається структурована і цілеспрямована взаємодія учасників з метою набуття нових знань або переосмислення власної позиції з певного питання. Майстерня як структура забезпечує взаємозв'язок елементів і утворює з деталей комплексний освітній процес. Група учасників завжди відображає суспільство в мініатюрі, яке працює за законами і механізмами реального соціуму, але є спрощеним варіантом цієї спільноти. Саме це допомагає побачити дію запущених механізмів і правил. Мета тренінгового процесу – концентрація уваги на переживаннях і досвіді учасників, а не на компетентностей мультиплікатора, що керує тренінговим процесом. Учасники навчаються, насамперед, завдяки своїй активності, багато, що дізнаються один від одного. Завдяки синергії, група допомагає кожному учаснику та учасниці стати по закінченню навчання більш компетентними, ніж на початку (Трамбовецька, 2015, с. 27).

Серед достатньої кількості методів в неформальній освіті, загальна класифікація яких на даний час відсутня в науково-педагогічній літературі. Проте, у контексті даного дослідження можна виділити: рольові та ділові ігри, майстер-класи і воркши.

Рольові ігри (можуть бути різні цілі, оформлення та тривалість) та ділові ігри (методи імітацій ухвалення рішень групою в ситуаціях конфлікту або невизначеності).

Майстер-класи (демонстрація і навчання учасників певному унікальному вмінню або практиці) та воркшопи – майстерні під час яких учасники отримують досвід або знання самостійно.

Також досить популярними та дієвими методами виступають *openspace*, світове кафе, інші методики інноваційного та конференційного типу.

Важливою формою роботи в контексті освітньо-наукової діяльності ІГС можна вважати розробку та запровадження спецкурсів у закладах вищої освіти з питань громадянської свідомості, розвитку громадської та соціальної активності молоді, під час яких використовуючи методи неформальної освіти студенти мали можливість дізнатися про діяльність громадських організацій і благодійних фондів, їхніх молодіжних проєктів, а також до роботи молодіжних центрів і молодіжних рад, розуміючи особливості та актуальність їхньої діяльності. Тим самим, такий спецкурс став би важливим мотивуючим фактором на шляху замученості молоді до діяльності ІГС та розвитку їхньої соціальної активності.

Наступною сферою актуалізації молоді в ІГС виділено *молодіжну політику*, що передбачає запровадження адвокаційних компаній як форм роботи та застосування таких методів як круглі столи, зустрічі, дискусії, дебати.

Слово «адвокаті» чи «адвокація» походить від англійського *advocacy* (дієслово *to advocate*), яке можна перекласти як рекомендація, підтримка, аргументація, просування чогось. Поряд із використанням в англійській мові слова у його прямому значенні, за ним закріпилось і специфічне понятійне значення, яке трактує адвокати як особливий рід занять з характерними рисами, і, як правило, спрямований на соціальну проблематику.

Явище адвокатиї виникло в результаті необхідності реагувати на гострі проблеми, які виникають у суспільстві, або ж вироблення комплексної відповіді на систематичні негаразди чи кризи. Особа чи група осіб, які потрапили у скрутне становище, або ж які усвідомлюють існування певної проблеми, не завжди мають змогу цю проблему вирішити. Тому виникає необхідність пошуку і впливу на того, кому підвладне вирішення проблеми. Звідси і визначальна риса адвокатиї – вплив на особу, яка приймає рішення.

Адвокаційна діяльність може бути спрямована на вирішення будь-якої проблеми в суспільстві, незалежно від того наскільки широке коло осіб вона зачіпає. Вона може тривати, як кілька годин, так і кілька років. Все залежить від глибини проблеми, політичної волі тих, хто приймає рішення та обраних стратегій й інструментів адвокатиї.

У результаті дій, спрямованих на представлення інтересів та захист прав тієї чи іншої групи людей, бажаний результат може бути отриманий дуже швидко (наприклад, як наслідок позитивного рішення сесії міської чи обласної ради). Однак справжня адвокаційна кампанія, як правило, триває роки. Адже часто прийняття якогось важливого стратегічного документу рішенням сесії місцевих рад не вирішує існуючу проблему. Цей документ ще довго може лежати “в шухляді”, доки не втратить своєї актуальності, або ж носити лише декларативний характер. Впровадження прийнятого документу, часто, залежить від наявності коштів у бюджеті чи банальної політичної волі виконавчої гілки влади. Тому важливо в результаті адвокаційної кампанії “спустити” цей документ до рівня громад, щоб суспільство усвідомлювало його важливість для власного розвитку й підтримувало те, що цей документ декларує. Тоді, під тиском громадськості, влада змушена буде надати цьому документу розвиток та фінансову підтримку (Станкевич-Волосянчук, 2015, с. 8-9).

Дискусійні методи (обговорення, дебати) – це методи, які передбачають вільний обмін думками учасників групи стосовно певної теми.

Наведені форми, засоби та методи роботи з молоддю під час діяльності ІГС відповідно до сфер актуалізації соціальної активності молоді не вичерпують всіх можливих та можуть повторюватися, корегуватися, змінюватися в залежності від низки зовнішніх та внутрішніх факторів. Водночас, у межах нашого дослідження вивчення провідного досвіду діяльності ІГС в Україні дало можливість згрупувати та виокремити наведені форми, що в даному контексті виявляються найбільш ефективними.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Отже, представлені методи, форму, інструменти роботи з молоддю мажуть бути використані в діяльності громадських організацій, молодіжних центрах, молодіжних радах, благодійних фондах тощо, при цьому вони відображають технології формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства. Важливим вбачається виділення певних сфер актуалізації формування соціальної активності, зокрема: проєктна, громадсько-політична, волонтерсько-благодійна, освітньо-наукова діяльність, молодіжна політика. Перспективними напрямками подальшого дослідження є розробка комплексної системи формування соціальної активності молоді в ІГС з використанням представленої технології.

Список використаних джерел

- Зверева, І., & Лактіонова, Г. (Ред.). (2001). *Підготовка волонтерів та їх роль у реалізації соціальних проєктів*. Київ: Науковий світ.
- Каравай, А., Трамбовецька, Н., & Дятел О. (2019). *Форум для людей: місце зустрічі людей і сенсів*. Київ: Інша Освіта.
- Лісовець, О. В. (2011). *Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України*: навч. посіб. Київ: Академія.
- Поліщук, Ю. Й. (2006). *Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні*. (Дис. д-ра пед. наук). Луганський нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ.
- Розробка Концептуальної Ноти проєкту*. (2013): практичний посібник. Берлін: GIZ International Services.

- Романовська, Л. І. (2012). *Соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань України: історія і сучасність*: монографія. Вінниця: Меркюрі-Поділля.
- Станкевич-Волосянчук, О. І. (2015). *Адвокація як метод впливу*: практичний посібник. Ужгород: Міжнародний фонд "Відродження".
- Трамовецька, Н. (2015). *Ідеї натхнення... рішення...: посібник для тренерів неформальної освіти*. Київ: Інша Освіта.
- Трільєнберг, В. (2001). *Проектний менеджмент*: конспект лекцій і семінарів. Тернопіль: Економічна думка.
- Федорчак, О. В. Проектний підхід як інноваційний механізм державного управління. *Державне управління: теорія та практика*, 1. Взято з <http://www.nbu.gov.ua>.
- Чейз, Р., Эквилайн, Н., & Якобе, Р. (2001). *Производственный и операционный менеджмент*. Москва: Вильямс.
- Черкасова, С. О. (2001). *Просвітницько-педагогічна діяльність студентських громадських організацій університетів України (друга половина XIX — початок XX ст.)*. (Автореф. канд. пед. наук). Харків.

References

- Chejz, R., Jekvilajn, N., & Jakobe, R. (2001). *Proizvodstvennyj i operacionnyj menedzhment [Production and Operations Management]*. Moskva: Vil'jame [in Russian].
- Cherkasova, S. O. (2001). *Prosvitnytsko-pedahohichna diialnist studentskykh hromadskykh orhanizatsii universytetiv Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [Educational and pedagogical activity of student public organizations of universities of Ukraine (second half of XIX - beginning of XX century)]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
- Fedorchak, O. V. Proektnyi pidkhid yak innovatsiinyi mekhanizm derzhavnoho upravlinnia [Project approach as an innovative mechanism of public administration]. *Derzhavne upravlinnia: teoriia ta praktyka [Public administration: theory and practice]*, 1. Retrieved from <http://www.nbu.gov.ua> [in Ukrainian].
- Karavai, A., Trambovetska, N., & Diatel O. (2019). *Forum dlia liudei: mistse zustrichi liudei i sensiv [Forum for people: a meeting place for people and meanings]*. Kyiv: Insha Osvita [in Ukrainian].
- Lisovets, O. V. (2011). *Teoriia i metodyka roboty z dytiachymy ta molodizhnymy orhanizatsiamy Ukrainy [Theory and methodology of working with children's and youth organizations of Ukraine]: navch. posib.* Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
- Polishchuk, Yu. Y. (2006). *Sotsialno-pedahohichna diialnist suchasnykh hromadskykh molodizhnykh ob'iednan v Ukraini [Social and pedagogical activity of modern public youth associations in Ukraine]*. (D diss.). Luhanskyi nats. ped. un-t imeni Tarasa Shevchenka. Luhansk [in Ukrainian].
- Romanovska, L. I. (2012). *Sotsialno-pedahohichna pidtrymka diialnosti dytiachykh hromadskykh ob'iednan Ukrainy: istoriia i suchasnist [Social and pedagogical support for the activity of children's public associations of Ukraine: history and present]: monohrafiia*. Vinnytsia: Merkiuri-Podillia [in Ukrainian].
- Rozrobka Kontseptualnoi Noty proektu [Development of Project Concept Note]*. (2013): praktychnyi posibnyk. Berlin: GIZ International Services [in Ukrainian].
- Stankevych-Volosianchuk, O. I. (2015). *Advokatsiia yak metod vplyvu [Advocacy as a method of influence]: praktychnyi posibnyk*. Uzhhorod: Mizhnarodnyi fond "Vidrodzhennia" [in Ukrainian].
- Tramovetska, N. (2015). *Ideї natkhnennia... rishennia...: posibnyk dlia treneriv neformalnoi osvity [Ideas of inspiration ... solutions ...: a guide for non-formal education coaches]*. Kyiv: Insha Osvita [in Ukrainian].
- Trillenberh, V. (2001). *Proektnyi menedzhment: konspekt lektsii i seminariv*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
- Zvierieva, I., & Laktionova, H. (Red.). (2001). *Pidhotovka volonteriv ta yikh rol u realizatsii sotsialnykh proektiv*. Kyiv: Naukovi svit [in Ukrainian].

STUPAK O.

State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University"

TECHNOLOGIES OF FORMATION OF YOUTH SOCIAL ACTIVITY IN CIVIL SOCIETY INSTITUTIONS

In the article the technology of formation of social activity of youth in institutes of civil society is offered. The purpose of this technology is to introduce forms and methods of youth work into the activities of civil society institutions (public organizations, charitable foundations, youth councils and centers) for the purpose of formation youth social activity. The choice of these institutions is due to the significant influence on the formation of competences and the effective activity of young people, as well as the variety of instruments of youth work. During the research various forms and methods were analyzed in detail, their content in relation to work with young people in certain directions. The novelty of this study is the identification of a number of spheres of actualization of youth social activity and an appropriate list of forms and methods of youth work, which is relevant in the context of the activities of the civil society institutions under study. Thus, in the socio-political activity of civil society institutions, it is appropriate to use such forms as forums, seminars, internships, study tours, as well as methods: cognitive game, Kolb cycle, World Café, elective, panel discussion. Volunteering and charity activities

apply such social care and human resources, productive support, as well as such methods as: thematic days, fairs, charitable activities, arrangement of permit places. Educational and scientific activity of the institutes of civic people was investigated through the following forms of youth work: workshops, trainings, seminars, methods: lectures, role and business games, masterclasses and workshops. At the same time, youth policy as a sphere of actualization of youth social activity provides for expediency of using advocacy companies and methods: round tables, meetings, discussion methods, debates. The outlined forms and methods of youth work do not limit all possible instruments in the institutions of civil society, but define priority areas that contribute to the formation of youth social activity.

Keywords: technology; social activity; youth; institute of civil society; methods; forms

Стаття надійшла до редакції 30.08.2019 р.

УДК 378.011.3-051:6]:391(=161.2)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194882>

ВАЛЕНТИНА ТИТАРЕНКО

ORCID ID 0000-0002-0553-4277

ЛІДІЯ ОХРИМЕНКО

ORCID ID 0000-0002-8032-1730

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬОГО КОСТЮМА

У статті розкрито загальнокультурну компетентність, відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Досліджено, що при вивченні історії українського костюма у майбутніх учителів трудового навчання формується загальнокультурна компетентність: віддзеркалюються знання студентів про культурну спадщину українського народу, культурні надбання в різні історичні епохи. Проаналізовано структуру загальнокультурної компетентності у трьох рівнях: когнітивний, ціннісно-орієнтаційний, комунікативно-діяльнісний.

Ключові слова: компетентність; компетенція; загальнокультурна компетентність; український костюм

Постановка проблеми. У майбутній професійно-педагогічній діяльності майбутнього вчителя трудового навчання формуються загальні і фахові компетентності, достатніх для впровадження нових ідей у галузі освіти, орієнтованих на розв'язування комплексних проблем.

Щоб сформувавши компетентнісного педагога потрібно керуватися не лише загальноуніверситетськими методами, формами, засобами, а й враховувати якості майбутнього вчителя, що сформовані в школі. Основні вимоги до освіченості учнів основної і старшої школи ґрунтуються на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів (*Про затвердження Державного стандарту...*, 2011).

Зміст освіти та організація навчального процесу повинні постійно оновлюватися (*Про Національну доктрину розвитку освіти...*, 2002). Формування загальнокультурної компетентності у закладах вищої освіти здійснюється при вивченні усіх навчальних дисциплін. Дійшли висновку, що при вивченні історії українського костюма, у студентів також може сформуватися загальнокультурна компетентність.

Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів трудового навчання сьогодні є однією з важливих проблем у закладах вищої освіти. Її вирішення сьогодні впливає на розвиток професіоналізму, формування уміння та навичок у сучасному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень. Основним питанням вищої освіти, її спрямуванню на формування певних компетентностей присвячені праці таких вчених, як Е. Зеєр, О. Овчарук, Т. Філь та ін. Чимало праць інших науковців і практиків, у яких важливу роль відіграє навчальний заклад як середовище підготувати компетентного фахівця (А. Реан, В. Байденко, В. Кушнір, В. Сухомлин, Ж. Делор, І. Зязюн, Л. Пуховська та інші).

Учені А. Петров, Є. Жукова, І. Видт, Л. Соколов, С. Троянська, Т. Єжова займалися дослідженням загальнокультурної компетентності у різних освітніх галузях.

При вивченні історії українського костюма у майбутніх фахівців формується загальнокультурна компетентність. Український костюм виступає предметом дослідження у рамках освіти: розглядаються форми костюма, які притаманні культурі та побуту українського народу. У вітчизняній бібліографії велике значення мають роботи А. В'юник, В. Білецької, В. Бойко, В. Борисенко, Г. Стельмащук, З. Васіної, К. Матейко, М. Костишиної, О. Кульчицької, О. Федіни, О. Цимбалюк, Р. Захарчук-Чугай, С. Макарчук, Т. Ніколаєвої, Т. Кари-Васильєвої, Ю. Белічко та інших.

Мета статті – визначити особливості формування загальнокультурної компетентності засобами українського костюма у процесі підготовки майбутніх учителів трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Формування загальнокультурної компетентності дає можливість майбутнім фахівцям аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, що орієнтовані на загальнолюдські цінності, а також формуються основні принципи національного виховання (*Про затвердження Державного стандарту...*, 2011).

Головною метою національного виховання є набуття соціального досвіду, досягнення народної, духовної, фізичної, моральної, трудової, естетичної, мистецької культури, – все це відбувається за рахунок формування загальнокультурної компетентності.

Перш ніж говорити про формування загальнокультурної компетентності слід розрізнити значення поняття «компетенція» і «компетентність». Проаналізувавши роботи дослідників, компетенція розкривається через сформовані знання, уміння і навички, отриманий досвід, а також через здібності, які засвоєні у процесі навчання. Компетентність є результатом набутих компетенцій.

Щоб знайти шляхи підвищення загальнокультурної компетентності, потрібно визначити значення та поняття самої культури і культурного середовища. Поняття «культура» нами розглядалося у попередніх дослідженнях (Титаренко, & Охріменко, 2018, с. 36-42). Культура засвоюється протягом усього життя. Вона не успадковується біологічно, але залежить від багатьох факторів і проявляється у різних аспектах, не залежно від того, у якому культурному середовищі знаходиться людина, адже вони по різному впливають на формування особистості. Наприклад, студент, навчаючись у вузі, потрапляє уже в інше культурне середовище, яке відрізняється від середовища у якому він жив раніше. Перебуваючи у культурному середовищі, культурний розвиток залежить вже від базової освіченості, життєвих ситуацій, соціально-побутових умов, оточення, мотивації до саморозвитку та самовдосконалення, самоосвіти. Тож поняття «культура» є дуже широким. І тому можна сказати так: якщо культура формується завжди, то рівень загальнокультурної компетентності залежить від культурного середовища.

Під час навчального процесу поєднуються різні форми навчання за рахунок яких, у студентів формується культура спілкування, поведінки, естетичні якості та інше.

Перш ніж сформувати загальнокультурну компетентність, потрібно визначити її структуру. Структуру загальнокультурної компетентності розглядаємо у трьох рівнях, а саме: когнітивний рівень (відбувається засвоєння культури, формуються певний комплекс теоретичних знань при вивченні історії українського костюма); ціннісно-орієнтаційний (у студентів відбувається процес залучення до культури через процес духовного спілкування та відчуттів); комунікативно-діяльнісний (культура засвоюється як співтворчість).

Князян (2016) у своєму дослідженні розглядає компоненти загальнокультурної компетентності: мотиваційний, когнітивний, функціональний. Мотиваційний компонент полягає у тому, що студенти повинні зрозуміти наскільки є важливим пізнання культури різних народів. Когнітивний – головним аспектом є відображення культурного та психолого-педагогічного сегменту. Функціональний – полягає у тому, що студент повинен не лише засвоїти отримані знання з вивчення культури, а навчатися самостійно її досліджувати, розповсюджувати та вміти забезпечувати міжкультурні відносини (с. 164-170).

Під сутністю поняття загальнокультурної компетентності сформованої особистості потрібно розуміти сукупність знань, умінь та навичок, певних елементів, що дозволяють орієнтуватися в соціальному, культурному середовищі (Дубасенюк, 2011).

Напрямами формування загальнокультурної компетентності є оцінка диверситивності (поважати та приймати відмінності традиції, звичаї, способи спілкування, певні цінності різних народів світу), самоусвідомлення культури (відбувається аналіз сформованих знань між суб'єктом і об'єктом), динаміка диференціації (формуються знання для вирішення проблеми, яка може виникнути під час вербальної і невербальної взаємодія представників різних моральних систем, світоглядів, релігій), знання про культуру (знання про культуру ти хто навчається), інституціоналізація знань про культуру та адаптація до різноманітності (ті що навчають, повинні провести інституалізацію культурних знань, щоб краще адаптуватися серед різними групами населення) (Diller, & Moule, 2019).

На нашу думку, український костюм є одним із засобів формування загальнокультурної компетентності. Засвоєння з різними культурними цінностями проходить через знайомство з темами, виконаннями творчих завдань. Тому звернули увагу на можливість підвищення рівня загальнокультурної компетентності саме засобами українського костюма.

Нами було проаналізовано теми лекційних та лабораторних занять з дисципліни «Історія українського костюма» і визначено особливості формування загальнокультурної компетентності. Відповідно до поставленої мети навчальної дисципліни, а саме: дослідити історію розвитку українського костюма та утворення локальних варіантів традиційних комплексів одягу; сформувати у студентів теоретичні та практичні навички, щодо володіння прийомами формування основних компонентів убрання та способами декорування українського одягу (*Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Трудове навчання та технології)»*, 2018), студент орієнтується у культурі сьогодення, формуються основні принципи національного виховання. Загальнокультурна компетентність побудована на поєднанні знань і вмінь, пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій під час виготовлення натільного, поясного, нагрудного чоловічого і жіночого одягу. Засвоюються знання про власну культуру й культуру інших регіонів України. Виховується інтерес та чутливість до виявів взаємодіючих культур; навчання розумінню. Під час виконання лабораторних робіт у студентів формується відповідальність перед собою та іншими людьми. Розширюються загальнолюдські цінності, почуття прекрасного, методи самовиховання. Формуються естетичні якості під час виготовлення традиційного одягу, розвивається загальнокультурне самовизначення, виховується толерантне ставлення до цінностей української культури.

Висновки. Отже, сформована загальнокультурна компетентність у студентів сприятиме здатності до формування особистості, взаєморозуміння із суспільством, творчого мислення, вміння застосовувати свої знання, уміння і навички на практиці, які впливають на ефективність засвоєння навчального матеріалу. Набуті знання з історії українського костюма є носіями культури, звичаїв та традицій українського народу, і тому вони сприяють підвищенню рівня загальнокультурної компетентності.

Список використаних джерел

- Дубасенюк, О. А. (2011). *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
- Князян, М. О. (2016). Загальнокультурна компетентність майбутніх учителів як наукова проблема. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. (Вип. 55. С. 164-170). Харків, Взято з <file:///C:/Users/Student/Downloads/1741-3499-1-SM.pdf> (дата звернення: 30.09.2019).
- Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Трудове навчання та технології)». Першого рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта за предметною спеціальністю 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) галузь знань 01 Освіта/Педагогіка від 01.06.2018 р.* Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. Взято з <https://cutt.ly/jer7GPN> (дата звернення: 30.09.2019).
- Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти.* Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. Взято з <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>. (дата звернення: 28.09.2019).
- Про Національну доктрину розвитку освіти. *Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002.* Взято з <https://ru.osvita.ua/legislation/other/2827/>. (дата звернення: 30.09.2019).
- Титаренко, В. П., & Охрименко, Л. С. (2018). Формування загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання. В кн. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр.* (Вип. 59. С. 36-42). Умань.
- Diller, V., & Moule, J. (2019). *Cultural Competence: A Primer for Educators*. Retrieved from <http://www.nea.org/tools/30402.htm>. (дата звернення: 30.09.2019).

References

- Diller, V., & Moule, J. (2019). *Cultural Competence: A Primer for Educators*. Retrieved from <http://www.nea.org/tools/30402.htm>.
- Dubasenjuk, O. A. (2011). *Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid [The professional teacher education: a competent approach]*. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Kniastian, M. O. (2016). Zahalnokulturna kompetentnist maibutnih uchyteliv yak naukova problema [A general cultural competence of the future teachers as a scientific problem]. *Pedahohika ta psykholohiia [Pedagogy and psychology]*: zb. nauk. pr. (Is. 55. pp. 164-170). Kharkiv. Retrieved from <file:///C:/Users/Student/Downloads/1741-3499-1-SM.pdf> [in Ukrainian].
- Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita (Trudove navchannia ta tekhnolohii)». Pershoho rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 014 Serednia osvita za predmetnoiu spetsialnistiu 014.10 Serednia osvita (Trudove navchannia ta tekhnolohii) haluz znan 01 Osvita/Pedahohika vid 01.06.2018 r. [Educational and professional program "Secondary education (Labor training and technologies)". First level of higher education in specialty 014 Secondary education in subject specialty 014.10 Secondary education (Labor education and technologies) Knowledge field 01 Education/Pedagogy]*. Poltava: PNPУ imeni V. H. Korolenka. Retrieved from <https://cutt.ly/jer7GPN> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [On approval of the State standard of basic and complete general secondary education]*. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 23 lystopada 2011 r. No 1392 Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p> [in Ukrainian].
- Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity [About National Doctrine of Education Development]*. Ukaz Prezydenta Ukrainy [Decree of the President of Ukraine]. No. 347/2002. (2002) Retrieved from <https://ru.osvita.ua/legislation/other/2827/> [in Ukrainian].
- Tytarenko, V. P., & Okhrimenko, L. S. (2018). Formuvannia zahalnokulturnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia trudovoho navchannia [Formation of a general cultural competence of the future teacher of labor training]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly [Psychological and pedagogical problems of a rural school]*: zbirnyk naukovykh prac Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Pavla Tychny (Is. 59, pp. 36-42). Umani [in Ukrainian].

TITARENKO V., OKHRIMENKO L.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

FORMATION OF A GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE PROFESSIONALS BY UKRAINIAN COSTUME

The author investigates that when studying the history of the Ukrainian costume, the future teachers of labor training form a general cultural competence. The analysis of the works of Ukrainian scientists engaged in the study of Ukrainian traditional clothing of different regions of Ukraine is carried out.

Despite the large number of analyzed works devoted to the study of the formation of a general cultural competence, it is necessary to state, in pedagogical education, that the peculiarities of the formation of this competence by means of the history of Ukrainian costume are not defined.

The structure of general cultural competence in three levels is analyzed: cognitive, value-oriented, communicative-activity. The peculiarities of its formation by the future teachers of labor training by means of the Ukrainian costume, as well as the ways to increase it, are determined.

The influence of the formation of general cultural competence is determined, in accordance with the topics of laboratory classes in the discipline "History of Ukrainian Costume".

The author investigates that on the example of the history of Ukrainian costume students have formed a general cultural competence. They become acquainted with the heritage of world literature and humanity, human values, make up their own imagination and expand their worldview. The student is guided in the culture of today, the basic principles of national education are formed.

This article outlines the basic qualities that are formed by a general cultural competence in the process of teaching students at lectures and labs. During the fulfillment of the lab work, students take responsibility for themselves and other people. The human values and feeling of beauty are expanding. During the production of underwear, waist, breastplate for men and women, as well as hats, jewelry and shoes, students develop aesthetic qualities, develop a cultural self-determination, cultivate a tolerant attitude to the values of Ukrainian culture.

Keywords: competence; cognizance; general cultural competence; Ukrainian costume

Стаття надійшла до редакції 14.09.2019 р.

УДК 37.091.4Макаренко

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194883>

АНДРІЙ ТКАЧЕНКО

ORCID ID 0000-0003-4408-2653

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

“ПРОФЕСІЙНЕ ОБЛИЧЧЯ” А. МАКАРЕНКА: ДЕКІЛЬКА АСПЕКТІВ ЕМПІРИЧНОГО АНАЛІЗУ

Стаття репрезентує результати аналізу головних аспектів “професійного обличчя” всесвітньо відомого українського педагога А. Макаренка. Актуальність вивчення складових професіоналізму цієї видатної “педагогічної особистості” обумовлена перспективами вирішення важливих завдань підготовки вчителя. Представлений матеріал дав змогу дійти висновку, що базовими показниками професіоналізму А. Макаренка є: надзвичайна глибина і різнобічний характер професійної ерудиції, “індуктивність” та прагматизм професійного мислення, винятково високий рівень педагогічної техніки. Особливою змістовністю, широким обсягом і перманентним характером вирізнялася самоосвітня діяльність педагога-письменника.

Ключові слова: А. Макаренко; макаренкознавство; професійний розвиток; професіоналізм; саморозвиток; активність особистості; психологічні якості педагога; перцептивні якості

Постановка проблеми. “Професійне обличчя” Антона Макаренка, незважаючи на потужні дослідницькі традиції міжнародного макаренкознавства, продовжує залишатися однією з найменш вивчених тем. Постає Макаренка як явище педагогічне, що за складністю, самобутністю та яскравістю навряд чи знайде собі рівних у ХХ столітті, закономірно породжує рух інтерпретаторів, для яких принципово важливо категоріювати зміст і прояви професіоналізму видатного вихователя. Подібний прагматизм цілком виправданий перспективами використання професійно-особистісного досвіду А. Макаренка для вирішення актуальних завдань підготовки вчителя. Об’єктивно вичленити всі складові професіоналізму видатної “педагогічної особистості” (вираз Л. Пехи) означає ще більше наблизитися до розв’язання одного із “найважчих” питань сучасної науки – принципової відтворюваності унікального професійного досвіду.

Аналіз досліджень і публікацій. На сьогодні макаренкознавство цілком заслужено посіло вагоме місце в академічній традиції історико-педагогічного знання, утворивши окрему і доволі респектабельну лауну в середині такого її підрозділу, як педагогічна біографістика. Визнаними дослідниками макаренкознавчої проблематики вважаються Н. Дічек, Г. Жураковський, Ф. Науменко, М. Ніжинський, М. Окса, А. Фролов, Г. Хіллліг, М. Ярмаченко та ін., кожен із яких у своїх студіях не оминув яскраві професійні риси видатного педагога. Предметно ж характерологічним аналізом особистості А. Макаренка займалися Є. Балабанович, В. Гмурман, Ф. Гоноболін, В. Кумарін, Л. Пеха та деякі інші вчені. Джерелознавчою базою у вивченні піднятих питань є передусім численні твори мемуарної макаренкіани, серед яких особливу цінність являють спогади О. Волніна, Л. Ковалю, В. Макаренка, Г. Макаренка, В. Терського та ін.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб на тлі надзвичайного багатства експресивних проявів особистості А. Макаренка проаналізувати деякі важливі психологічні утворення, що тою чи іншою мірою обумовили індивідуальну неповторність форм його професіоналізму.

Виклад основного матеріалу. Найбільш сталою рисою А. Макаренка, що своєрідним рефреном звучить майже у всіх спогадах про нього, виступає глибока і різнобічна ерудиція. Брат педагога, Віталій Макаренко, згадує, що Антон мав колосальну пам'ять і безмежну здатність до асиміляції, на його думку, той був найосвіченішою людиною на всі 10000 населення тогочасного Крюкова (Макаренко, 1985, с. 32-33). Аналогічну оцінку висловлював і колишній директор Полтавського вчительського інституту О. Волнін: на вступних іспитах А. Макаренко відразу виділився своїми знаннями і начитаністю в галузі загальноосвітніх предметів, ґрунтовними відповідями, чим справив сильне враження на екзаменаторів (Волнін, 1960, с. 37).

Що ж до розгляду проблеми освіченості А. С. Макаренка в питаннях педагогіки, то тут існують деякі розбіжності. Г. Ващенко, наприклад, визнаючи А. Макаренка дійсно непересічною людиною, підкреслюючи його великі здібності як письменника і педагога-практика, піддає сумніву ґрунтовність знань того у галузі педагогіки та історії педагогіки, що, мовляв, і призвело до заперечення ролі педагогічної науки в практичній діяльності Антона Семеновича: “виходило так, що Макаренко починав педагогіку від себе” (Ващенко, 1999, с. 74). Заперечення А. Макаренка щодо цієї тези Г. Ващенка містяться у додатку до заяви, поданої ним при вступі до Центрального інституту організаторів народної освіти імені Є. Літкенса – записці “Замість колоквиуму”: “Багато читав і багато думав,” – говорить він тут про свою спеціальну галузь, педагогіку, але не посилається на жодного з авторів (Макаренко, 1983, с. 10). Проте І. Чернишов згадував, як А. Макаренко декілька раз брав у нього двотомник німецького педагога Г. Кершенштейнера, робив із нього довгі виписки і захоплювався його думками про трудове виховання (Проценко, 1963, с. 96). Крім того багато даних підтверджує, що перманентне прагнення до осмислення з теоретичних позицій власного педагогічного досвіду виступало типовою характеристикою педагогічного професіоналізму А. Макаренка. Свідчення як спроб, так і результатів цього ми простежуємо майже впродовж усієї його педагогічної діяльності.

Вочевидь, першим ґрунтовним досвідом такої рефлексії був випускний твір “Криза сучасної педагогіки”, який, за словами А. Макаренка, був відзначений золотою медаллю (Макаренко, 1983, с. 8). Оскільки тексту цього твору, підготовчих матеріалів або яких-небудь свідчень про його зміст поки ще не знайдено (Хиллиг, 1992), рівень науково-педагогічної ерудиції молодого А. Макаренка та глибину його педагогічних теоретичних узагальнень ми оцінити не маємо змоги. Найбільш раннім документом, у якому містяться докладні дані щодо цієї сторони професіоналізму педагога-письменника, є вже згадана записка “Замість колоквиуму”. У ній Макаренко мотивує своє бажання продовжити освіту перш за все потребою “величезний досвід двох років, що викликав безліч запитань, опрацювати науковим чином” (Макаренко, 1983, с. 8).

У багатьох пунктах писемної спадщини А. Макаренка ми знаходимо різку критику дедуктивного методу педагогічної логіки його опонентів. Відповідь на питання, чому А. Макаренко сформувався як переконаний противник розповсюдженого способу педагогічного мислення, при якому часткові методи педагогічної дії логічно виводяться із загальнопедагогічних ідей і постулатів, на наш погляд, слід шукати в особливостях перших років його педагогічної діяльності. Професійне становлення педагога з самого початку носило практичний, а не академічний характер. Після нетривалого навчання на педагогічних курсах він відразу ж був поставлений у ситуацію вирішення складних практичних педагогічних завдань. Для успішного розв'язання цих завдань він не був озброєний відповідною методологією, тому змушений був вдаватися до спонтанно-емпіричних методів, пізніше названих ним “здоровим глуздом”. Конкретизацію цього методу ми знаходимо у “Педагогічній поемі”, де він виступає під формулою “негайний аналіз і негайна дія” (Макаренко, 2003, с. 23).

Накопичений на сьогодні величезний біографічний матеріал дозволяє також оцінити і комплекс суто психологічних рис А. Макаренка. Численні дані засвідчують сильний тип його нервових процесів, що особливо рельєфно відбивається у специфічних рисах характеру педагога – активності, працездатності, непоступливості, самовпевненості, жорсткості, безкомпромісності тощо.

Так висока активність А. Макаренка у всіх сферах діяльності є однією з найсталіших характеристик його життєтворчості; як сам він говорив: “пасивних людей завжди переїжджають колеса життя. Вони не вміють вчасно звернути з дороги” (Гмурман, 1963, с. 97). Діапазон особистісної активності А. Макаренка охоплював майже всі сфери існування: професію, суспільні відносини, самотворчість тощо. Всі, хто знав педагога, також одноставно підкреслюють таку його надзвичайно стійку рису, як працелюбство. Переконливі свідчення цього представлені у багатьох спогадах, але більшою мірою – на сторінках докладних хронологічних покажчиків життєвого шляху педагога-письменника. За словами близьких, він був людиною, що просто “не вміла не працювати”, працювати означало для нього жити. Але надмірна праця, безперечно, виявилася і однією з головних причин ранньої смерті (*Дополнительные штрихи ...*, 1989, с. L). Працездатність педагога-письменника позначалася й на темпах його роботи. К. Кононенко згадував, як А. Макаренко лише за два ранку, проведених на його дачі, написав начисто 3 глави “Педагогічної поеми” (Хиллиг, Марочко (Сост.), 1997, с. 29). Так само всього лише 4 години він витратив, за свідченням дружини, на одну із ключових глав цього твору – “Нагороди” (*Дополнительные штрихи ...*, 1989, с. XXIV). Поряд із працелюбством багато спостерігачів ставлять неймовірну упертість А. Макаренка, його “колосальну” наполегливість і віру у власні сили, прагнення завжди виконати поставлене перед собою завдання (Гмурман, 1966, с. 90).

Іншою сталою особливістю А. Макаренка була крайня непоступливість, навіть у дрібницях, що сприймалася сучасниками як прояв “важкого характеру”. З цим закономірно поєднувалася велика самовпевненість. Академік Е. Монозон згадував, що коли А. Макаренко говорив, то, здавалося, він навмисно розбиває нашу віру в пух і прах, і це драгувало: “Подумаєш, з'явився місяць” (*Дополнительные штрихи ...*, 1989, с. IXL). Таку особливість самовираження педагога відзначив і Г. Ващенко. На нього А. Макаренко теж справив враження людини занадто

самовпевненої і навіть самозакоханої: “У його виступах відчувалась свідомість своєї вищості і зневага до педагогів, що брали участь у конференції”. Г. Ващенко також підкреслює начебто відсутність об’єктивності й найменшої критичності А. Макаренка до своїх власних думок; за його спостереженнями, той завжди був замкнений у собі і справляв враження “скрайнього егоцентрика” (Ващенко, 1999, с. 74). Деяку “сухість”, неусмішність А. Макаренка, що особливо проявилася в останні роки, спричинило, очевидно, хворобливе дитинство, а у подальшому – важкі умови діяльності, великі обсяги роботи.

Проте така замкнутість парадоксальним чином існувала поряд з унікальними комунікативними якостями видатного педагога. За спогадами О. Волніна, виступи А. Макаренка в студентській аудиторії відрізнялися не тільки ґрунтовністю і логічністю у розкритті думок, але були виключно гарні за формою, “Це був у нього якийсь особливий дар. Впродовж 2–3 годин він міг викладати усно доповіді цілком літературною російською мовою, пересипаючи її раз у раз українськими виразами з притаманним йому українським гумором, що тримало на неослабній висоті увагу слухачів [...] і створювало велике враження від прослуховування його” (Волнин, 1960, с. 39).

Такою ж яскравою комунікативною особливістю А. Макаренка є і його соціально-перцептивна компетентність. Феномен педагогічного діагнозу у його професійно оптимальних формах є одним із найцікавіших аспектів творчості А. Макаренка; його ми спостерігаємо як на сторінках “Педагогічної поеми”, так і в інших розділах спадщини педагога. Здатність до візуальної психодіагностики з педагогічною метою, безумовно, є цінною ілюстрацією характерологічних особливостей А. Макаренка як професіонала.

Загальною рисою всіх описів зовнішності А. Макаренка виступає обов’язкове підкреслювання такого специфічного невербального явища, як погляд. При цьому слід відмітити, що ці особливості фіксуються у майбутнього педагога навіть у досить юному віці. Зокрема, його друг дитинства І. Чернишов розповідає, як ще в білопільський період під час шкільних свят Антон демонстрував надзвичайну спостережливість, влучність у характеристиках оточуючих, чим справляв враження на інших учнів (Проценко, 1963, с. 96). Інший співучень А. Макаренка, Ф. Келембет, згадує, як той завжди з увагою дивився прямо в обличчя співрозмовнику (Убийвовк, 1959, с. 136). Ця особливість ставлення А. Макаренка до партнера по спілкуванню, яка нині здобула назву “рефлексивного слухання”, зберігалася упродовж усього його життя, що теж фіксується у багатьох спогадах (Гмурман, 1978, с. 94).

Ці перцептивні якості А. Макаренка, вочевидь, набули ще більш досконалої форми на початку його педагогічної діяльності. Так, “примружені гострі очі за скельцями пенсне” особливо виділяє, передаючи перше враження при знайомстві зі своїм молодим колегою, долиньський педагог Л. Степанченко (Степанченко, 1964, с. 87), а характеристику “стрімкий” додає до опису погляду А. Макаренка директор Полтавського вчительського інституту О. Волнін (Волнин, 1960, с. 35). Інший педагог інституту В. Тарасов взагалі говорить, що відразу звернув увагу на розумні сірі очі А. Макаренка, якими, здавалося, він наскрізь може бачити людину (Тарасов, 1960, с. 42). Суто ж педагогічну функцію надзвичайної професійної проникливості і пильності А. Макаренка не міг не відмітити навіть М. Горький під час свого візиту до Куряжу. У нарисі “По Союзу Рад” він пише, що цей педагог “з розумними і зіркими очима” “все бачить, знає кожного колоніста, характеризує його п’ятьма словами і так, наче робить миттєвий фотографічний знімок з його характеру” (Горький, 1952, с. 166).

У цьому відношенні особливо цінне свідчення провідного педагога-дефектолога І. Соколянського: “Навіть пора дня і року мала значення. Тонкість розуміння “структури” особистості вихованця не “взагалі”, а в кожний даний момент настільки була вражаюча в А. С., що інколи на нетямуючого спостерігача навівала якийсь забобон: «Як могла ця людина розрізняти в одному і тому ж вихованцеві залежність душевного стану вихованця від незліченної множини чинників?» І всі ці чинники майже миттєво враховувалися, і діяв Макаренко майже миттєво. Такі педагогічні здібності, таку педагогічну «інтуїцію» навряд чи кому вдасться спостерігати і у педагогів нашої епохи” (Невская, 1995, с. 115).

Ми можемо припустити, що А. Макаренко свідомо, ще в юності, а потім, очевидно, в роки професійного старту цілеспрямовано розвивав у себе певні перцептивні якості. О. Волнін наполягає й на вагомій ролі в цьому процесі активних форм навчання в Полтавському інституті – під час педагогічних конференцій по розбору пробних уроків вихованців, за його словами, закладався міцний фундамент для накопичення глибокого досвіду з вивчення виховуваної або перевиховуваної особистості, який у подальшому дозволяв А. Макаренку “підмічати найглибинніші вигини її рухів і на основі їх творити з неї нову людину” (Волнин, 1960, с. 39).

Сам А. Макаренко набув досить високого рівня власної соціально-перцептивної кваліфікації в “Педагогічній поемі” приурочує до моменту переїзду в Куряж: “Мое око у той час було вже досить гостре, і я вмів із першого погляду, із зовнішніх ознак, з невловимих гримас фізіономії, з голосу, з ходи, ще з якихось найдрібніших завоїв особистості, може, навіть із запаху, порівняно точно завбачити, яка продукція може вийти в кожному окремому випадку із цієї сировини”. Дещо нижче він продовжує підняту тему: “Я вмів пізнавати їхні почуття з ознак, мені одному відомих: з глибини погляду, з рум’янцю ніяковості, з уваги здалека, з-за рогу, з трохи охриплого голосу, з підстрибувань і бігу після зустрічі” (Макаренко, 2003, с. 428, 660).

Слід зауважити, що аналіз особливостей педагогічної техніки А. Макаренка значно потерпає від браку об’єктивності свідчень. Переважна більшість спогадів про видатного педагога носять відверто тенденційний і кон’юнктурний характер; дослідників не задовольняє також малий обсяг кіно- і фотодокументів, які, крім всього, мають досить обмежену репрезентативну здатність. Свого часу з цього приводу професор І. Соколянський писав: “Як теоретика ми можемо його представити, а як практика можуть представити лише ті, хто працював з ним, хто спостерігав його довгі роки тощо. А ось це-то і майже неможливо описати, неможливо описати практичні прийоми його дії на хлопців. Його прийоми настільки різноманітні навіть відносно одного і того ж вихованця, що врахувати навіть нікчемну долю його оригінальних прийомів абсолютно неможливо”. Яка не сильна в художньому відношенні “Педагогічна поема”, говорить І. Соколянський, але і вона найслабкішою мірою відображає “манеру” Макаренка

поводитися з тим або іншим вихованцем, в тій або іншій конкретній ситуації, залежно від того або іншого стану вихованця. “Макаренко – непередаваний в роботі. Багато хто знає, що Макаренко міг «вимотати душу» вихованця одним поглядом, мовчки”. І взагалі, стверджує вчений, Макаренко в практичній роботі був до межі неговіркий, тут голос його почути було важко: “Коли він удома, у себе в кімнаті, на «волі» – це абсолютно інша людина, його можна було б назвати навіть базікою, якби він не був такий у своєму «базіканні» дотепний” (Невская, 1995, с. 115).

А. Макаренко, як відомо, обґрунтовує два головні види впливу у процесі виховання: так званий “чистий”, що являє собою безпосередній неумисний вплив особистості вихователя, і власне “педагогічний”, тобто організований, педагогічно-доцільний “навмисний” вплив (Гмурман, 1966, с. 90). У цьому контексті закономірно постає важливе питання про міру контрольованості впливу, який здійснює на вихованця індивідуальна, і перш за все зовнішня, своєрідність вихователя. Неодноразова актуалізація А. Макаренко проблем зовнішньої техніки вчителя, на нашу думку, має під собою суто особистісні причини – як відомо, педагог був украй незадоволений своєю непривабливою зовнішністю і все життя тяжко страждав від цього (*Дополнительные штрихи ...*, 1989, с. XXXV; Макаренко, 1985, с. 35). Тому, усвідомлюючи, ймовірно, обмеженість своїх зовнішніх можливостей як інструмента формування професійного іміджу, А. Макаренко надавав цій стороні діяльності педагога виняткового значення, постійно і цілеспрямовано працюючи над розширенням номенклатури використовуваних засобів, поглибленням їхнього педагогічного змісту та підвищенням ефективності застосування. У мемуарній макаренкіані важко знайти спогади, у яких би не підкреслювалася скрупульозна увага педагога до своєї зовнішності, незмінна охайність і навіть певний аристократизм в одязі і манерах. У юності А. Макаренко, за спогадами брата, виглядав бездоганно, одягався у кращих кравців Кременчука, пізніше навіть свою напіввійськову “дешевеньку” одягу вмів носити “франтувато”, з гідністю і “блиском” (*Дополнительные штрихи ...*, 1989, с. XXVI; Макаренко, 1985, с. 47).

З усіх спогадів щодо цього найцікавішими, на нашу думку, є мемуари професора І. Соколянського: “Я якось із Макаренко їхав до колонії. Було досить спекотно. Йшли ми з відстебнутими комірами, розхриставшись і ін. Коли ж через декілька годин стали наблизитися до колонії, Макаренко раптом став “перетворюватися”. Він привів себе в такий порядок, немов би на парад. На моє зауваження, адже що колонії не видно ще навіть на горизонті, він відповів досить серйозним тоном: “А чим я гарантований, що геть під тими кушами немає колоністів?” Зовнішності, згадує І. Соколянський, А. Макаренко надавав такого ж значення, як і “моральному устрою душі”, часто говорячи: “Одна справа я удома, і інше на виховній роботі. У виховному закладі я маю бути весь у владі виховного процесу і ні на хвилину не забувати, що я вирішую справу” (Невская, 1995, с. 115-116). Підтверджує слова І. Соколянського і сам А. Макаренко: “Я маю бути естетично виразний [...] повинен мати якийсь блиск [...]. Я ніколи не дозволяв собі мати печальну фізіономію, сумного обличчя. Навіть якщо у мене були неприємності, якщо я хворий, я повинен уміти не виявляти все це перед дітьми” (Макаренко, 2012, с. 214).

Не менш промовистими, ніж описані статичні елементи зовнішньої техніки А. Макаренка, виступають прояви його невербальної динаміки. Вихованець комуни А. Сватко наводить зразок такої безсловесної комунікації, що трапилася між ним і А. Макаренко: “Ми сиділи один проти одного і мовчали. Ні, ми говорили поглядом, виразом обличчя. Про багато що говорили. Ця німа розмова продовжувалася хвилин п'ять” (Сватко, 1959, с. 152). І. Соколянський згадував, що говорячи про “манеру” поведінки педагога у полі зору своїх учнів, А. Макаренко порівнював себе з актором, а учнів – з тими глядачами, які “заражаються грою актора”. Він також стверджує, що А. Макаренко приділяв багато часу особистому “акторському” тренуванню, вивчаючи перед дзеркалом вираз свого обличчя і надаючи своєму обличчю той або інший вираз. При цьому, дивлячись у дзеркало, він завжди уявляв того або іншого вихованця колонії і саме конкретно для нього так чи інакше “тримувався” (Невская, 1995, с. 115-116).

Таким самим багатством форм, доцільністю та індивідуальною неповторністю, як і педагогічна техніка А. Макаренка, вирізнялася його здатність до саморозвитку. Головним і незмінним засобом на цьому шляху виступала цілеспрямована та неймовірно інтенсивна пізнавальна діяльність.

Звичку до постійного читання А. Макаренко, очевидно, сприйняв ще у власній родині: його батько, на відміну від багатьох кривківчан, передплачував і регулярно читав щоденну газету “Биржевые ведомости” та ілюстрований часопис “Нива” (Макаренко, 1985, с. 15). Ще дитиною він справляв враження надзвичайно багато читаючої людини, спонукав інших до читання (Сватко, 1959). “Скільки я не пам'ятаю А., – Згадував В. Макаренко, – я бачу його постійно з якою-небудь книгою” (Макаренко, 1985, с. 32). О. Волнін називає А. Макаренка найактивнішим і найвимогливішим читачем інститутської і інших бібліотек Полтави (Волнін, 1960, с. 38). Інший викладач інституту, В. Тарасов, книгами із особистої бібліотеки якого в роки навчання активно користувався А. Макаренко, називає читання життєвою потребою цього допитливого студента. Ніхто із слухачів інституту не був таким обізнаним у всіх новинках на книжковому ринку, як А. Макаренко, і навіть викладачі іноді дізнавалися про появу нових книг від нього (Тарасов, 1960, с. 43-44).

Серед юнацьких уподобань педагога – художня література, історія, філософія, соціологія, астрономія, природознавство, літературна критика тощо (Макаренко, 1985, с. 33-34, 79; Проценко, 1963, с. 96). Звертає на себе увагу характер його самооцінки в сфері психологічних знань як теоретичної основи професійної діяльності: “Читав усе, що є російською мовою, з психології”. Макаренко також пише про організацію ним у колонії кабінету психологічних спостережень і експерименту, але висловлює своє глибоке переконання, що науку психологію треба створювати спочатку, індивідуальну ж психологію він взагалі вважає неіснуючою (Макаренко, 1983, с. 10).

Є. Григорович розповідала і про деякі форми самоосвіти, які в перші роки педагогічної діяльності активно практикував А. Макаренко. Взимку завжди 6–7 учителів Кривківського залізничного училища на чолі з ним утворювали гурток, який глибоко і досконало вивчав окремі праці з історії та філософії. Це прагнення залишалось у Макаренка, очевидно, і надалі – наприклад, уже навчаючись у Центральному інституті організаторів народної освіти, він писав Григорович про те, що багато працює у Румянцевській бібліотеці, “читаючи із захлиненням філософську і педагогічну літературу” (Проценко, 1963, с. 94).

Ефективним рушієм самоосвітньої діяльності А. Макаренка, її головною мотиваційною основою можна вважати незмінно високий рівень його домагань. Своєрідне життєве кредо педагога міститься в одній його пораді, яку згадує колишній вихованець комуні імені Дзержинського В. Ключник: якщо ти що-небудь робиш, то маєш робити це краще, ніж будь-хто із присутніх. При цьому В. Ключник особливо акцентував слово “будь-хто”, тобто жодна людина із присутніх не повинна бути вище за тебе в цьому відношенні; не можеш, тоді зовсім не роби (Гмурман, 1978, с. 95).

Висновки. Таким чином, можна дійти висновку, що базовими показниками професіоналізму А. Макаренка є: надзвичайна глибина і різнобічний характер професійної ерудиції, “індуктивність” та прагматизм професійного мислення, винятково високий рівень педагогічної техніки. Діапазон активності педагога охоплював майже всі можливі сфери самореалізації: професійну діяльність, літературу, мистецтво, науку, суспільні відносини, самотворчість тощо. Комунікативна компетентність А. Макаренка виявлялася у вільному володінні усним словом, ґрунтовності і логічності розкриття думок, гнучкості і стрункості фрази, багатстві, правильності і виразності мовлення, вмінні управляти увагою слухачів, соціально-перцептивних якостях, умінні контактної взаємодії тощо. Особливою змістовністю, широким обсягом і перманентним характером вирізнялася самоосвітня діяльність педагога-письменника.

Список використаних джерел

- Ващенко, Г. (1999). Педагогічна наука в СРСР (Яничар А. С. Макаренко – найбільший советський педагог). *Рідна школа*, 4, 70-80.
- Волнин, А. К. (1960). Антон Семенович Макаренко в учительском институте. В кн. Н. А. Лялин, & Н. А. Морозова (Сост.), *Воспоминания о Макаренко* (С. 35-40). Ленинград: Лениздат.
- Гмурман, В. (1966). Из бесед о Макаренко... *Народное образование*, 3, 89-91.
- Гмурман, В. (1963). Из бесед о нем... *Народное образование*, 10, 96-100.
- Гмурман, В. (1978). Из записей о А. С. Макаренко. *Народное образование*, 3, 93-96.
- Горький, М. (1952). По Союзу Советов. В кн. М. Горький, *Собрание сочинений в тридцати томах* (Т. 17. Рассказы, очерки, воспоминания 1924–1936, С. 113-232). Москва: Гос. изд-во худ. лит-ры.
- Дополнительные штрихи к портрету А. С. Макаренко*. (1989). Беседа Г. Хиллига с В. В. Кумариным. Марбург.
- Макаренко, А. С. (2003). *Педагогическая поэма*. Москва: ИТРК.
- Макаренко, А. С. (1983). *Педагогические сочинения* (Т. 1). Москва: Педагогика.
- Макаренко, А. С. (2012). *Публичные выступления (1936–1939 гг.)*. Аутентичное издание. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина.
- Макаренко, В. (1985). *Мой брат Антон Семенович. Воспоминания, письма*. Марбург.
- Невская, С. (1995). В творческой лаборатории Макаренко-психолога. По архивным материалам наследия педагога. *Народное образование*, 3, 112-118.
- Полтавский календарь на 1909 год. (1909). Изд. Полтавского Губернского Стат. Ком. Полтава: Типо-литогр. Губернского Правления.
- Проценко, В. (1963). Крюковские встречи. *Народное образование*, 3, 92-99.
- Сватко, А. (1959). Слово о моем воспитателе. В кн. *А. С. Макаренко: сб. статей* (Кн. 4, С. 148-153). Львов: Изд-во Львовского ун-та.
- Степанченко, Л. (1964). Каким я его знал. Из воспоминаний об А. С. Макаренко. *Народное образование*, 12, 87-90.
- Тарасов, В. Н. (1960). В Полтавском учительском институте. В кн. Н. А. Лялин, & Н. А. Морозова (Сост.), *Воспоминания о Макаренко* (С. 41-49). Ленинград: Лениздат.
- Убийвовк, И. (1959). А. С. Макаренко в Крюкове. В кн. *А. С. Макаренко: сб. статей* (Кн. 4, С. 134-145). Львов: Изд-во Львовского ун-та.
- Хиллиг, Г., & Марочко, В. (Сост.). (1997). *Свидетельства искренней дружбы: воспоминания К. С. Кононенко о А. С. Макаренко*. Марбург.
- Хиллиг, Г. (1992). О судьбе “дипломной работы” А. С. Макаренко. *Педагогика*, 7–8, 91-93.

References

- Dopolnitelnye shtrikhi k portretu A. S. Makarenko [Additional touches to the portrait of A. S. Makarenko]*. (1989). Beseda G. Khilliga s V. V. Kumarinym. Marburg [in Russian].
- Gmurman, V. (1966). Iz besed o Makarenko... [From conversations about Makarenko ...]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 3, 89-91 [in Russian].
- Gmurman, V. (1963). Iz besed o nem... [From conversations about Makarenko ...]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 10, 96-100 [in Russian].
- Gmurman, V. (1978). Iz zapisei o A. S. Makarenko [From the records of A. S. Makarenko]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 3, 93-96 [in Russian].

- Gorkii, M. (1952). Po Soiuzu Sovetov [By the Union of Soviets]. In M. Gorkii, *Sobranie sochinenii v tridtsati tomakh [Collected works in thirty volumes]* (Vol. 17. Rasskazy, ocherki, vospominaniia 1924–1936, pp. 113-232). Moskva: Gos. izd-vo khud. lit-ry [in Russian].
- Khillig, G., & Marochko, V. (Comp.). (1997). *Svidetelstva iskrennei druzhby: vospominaniia K. S. Kononenko o A. S. Makarenko [Evidence of sincere friendship: the memoirs of K. S. Kononenko about A. S. Makarenko]*. Marburg [in Russian].
- Khillig, G. (1992). O sudbe “diplomnoi raboty” A. S. Makarenko [About the fate of “thesis” A. S. Makarenko.]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 7–8, 91-93 [in Russian].
- Makarenko, A. S. (2003). *Pedagogicheskaia poema [Educational poem]*. Moskva: ITRK [in Russian].
- Makarenko, A. S. (1983). *Pedagogicheskie sochineniia [Pedagogical works]* (Vol. 1). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Makarenko, A. S. (2012). *Publichnye vystupleniia [Public performance]* (1936–1939 gg.). Autentichnoe izdanie. Eletc: EGU im. I. A. Bunina [in Russian].
- Makarenko, V. (1985). *Moi brat Anton Semenovich. Vospominaniia, pisma [My brother Anton Semenovich. Memories, letters]*. Marburg [in Russian].
- Nevskaia, S. (1995). V tvorcheskoi laboratorii Makarenko-psikhologa. Po arkhivnym materialam naslediia pedagoga [In the creative laboratory of Makarenko-psychologist. Based on archival materials of the pedagogue’s heritage]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 3, 112-118 [in Russian].
- Poltavskii kalendar na 1909 god. [Poltava calendar for 1909]*. (1909). Izd. Poltavskogo Gubernskogo Stat. Kom. Poltava: Tipolitogr. Gubernskogo Pravleniia [in Russian].
- Protchenko, V. (1963). Kriukovskie vstrechi [Krukov meetings]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 3, 92-99 [in Russian].
- Stepanchenko, L. (1964). Kakim ia ego znal. Iz vospominanii ob A. S. Makarenko [How I knew him. From the memoirs of A. S. Makarenko]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 12, 87-90 [in Russian].
- Svatko, A. (1959). Slovo o moem vospitatele [A word about my teacher]. In *A. S. Makarenko [A. S. Makarenko]: sb. statei (Bok. 4, pp. 148-153)*. Lvov: Izd-vo Lvovskogo un-ta [in Russian].
- Tarasov, V. N. (1960). V Poltavskom uchitel'skom institute [At the Poltava Teachers Institute.]. In N. A. Lialin, & N. A. Morozova (Comp.), *Vospominaniia o Makarenko [Memoirs of Makarenko]* (pp. 41-49). Leningrad: Lenizdat [in Russian].
- Vashchenko, H. (1999). Pedagogichna nauka v SRSR (Ianychar A. S. Makarenko – naibilshyi sovietskiy pedahoh) [Pedagogical Science in the USSR (Yanichar AS Makarenko - the largest Soviet educator)]. *Ridna shkola [Home school]*, 4, 70-80 [in Ukrainian].
- Volnin, A. K. (1960). Anton Semenovich Makarenko v uchitel'skom institute [Anton Semenovich Makarenko at a teacher training institute]. In N. A. Lialin, & N. A. Morozova (Comp.), *Vospominaniia o Makarenko [Memoirs of Makarenko]* (pp. 35-40). Leningrad: Lenizdat [in Russian].
- Ubiivovk, I. (1959). A. S. Makarenko v Kriukove [A. S. Makarenko in Kryukov]. In *A. S. Makarenko [A. S. Makarenko]: sb. statei (Bok. 4, pp. 134-145)*. Lvov: Izd-vo Lvovskogo un-ta [in Russian].

TKACHENKO A.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

“PROFESSIONAL PERSON” OF A. MAKARENKO: SEVERAL ASPECTS OF EMPIRICAL ANALYSIS

The article represents the analysis of the main aspects of “professional person” of well-known all over the world Ukrainian teacher A. Makarenko. The actuality of the study of components of this outstanding professionalism of “teaching personality” due to the prospects of solving urgent problems of teacher training. The presented materials made it possible to come to conclusion that the baselines professionalism of A. Makarenko are: extraordinary depth and versatile nature of professional knowledge, “inductance” of professional and pragmatic thinking, exceptionally high levels of educational technology. The range of activity of the teacher covered almost all areas of life, professional activities, public relations, creativity etc. Communicative competence of A. Makarenko revealed in fluent spoken word, consistency and validity of disclosure of ideas, flexibility and harmony of phrases richness, accuracy and expressiveness of speech, the ability to control the audience’s attention, social-perceptual qualities, ability to contact interaction and so on. The most substantial, permanent was considered to be self-educational activity of the teacher-writer.

Keywords: A. Makarenko; Makarenko-studies; professional development; professionalism; self-development; activity of a person; psychological quality of teacher; perceptual quality

Стаття надійшла до редакції 28.08.2019 р.

УДК 378.091.12:174

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194885>

ІРИНА ТОДОРОВА

ORCID ID 0000-0001-5137-2929

Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

КОМПОНЕНТИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА УМОВИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Статтю присвячено аналізу академічної доброчесності студентів як складному та багатогранному особистісному утворенню, яке відіграє одну з головних ролей в забезпеченні якості освіти, у вихованні інтелектуальної еліти країни. Виявлено та схарактеризовано основні компоненти академічної доброчесності студентів: аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, індивідуально-характерологічний та поведінковий. Проведено теоретичний аналіз зовнішніх та внутрішніх умов вибору студентами доброчесної або недоброчесної моделі навчальної поведінки. Представлено методику та результати емпіричного дослідження оцінки рівня академічної доброчесності. Окреслено педагогічні умови забезпечення академічної доброчесності студентів у освітньому процесі закладів вищої освіти.

Ключові слова: академічна доброчесність студентів; толерантність до недоброчесності; заклад вищої освіти; внутрішні та зовнішні умови доброчесності; аксіологічно-мотиваційний; когнітивний; індивідуально-характерологічний та поведінковий компоненти доброчесності

Постановка проблеми. Масовість та глибина порушень академічної доброчесності, які спостерігаємо в останні десятиліття, призвели до появи істотних ризиків у процесі впровадження освітньої діяльності у вітчизняних закладах освіти. Така ситуація вкрай негативно позначається на результатах освітнього процесу, унормовує девіантну поведінку, знижує інтелектуальний та моральний потенціал суспільства. Від здатності закладу освіти організувати навчальний процес, в якому немає місця академічної недоброчесності, залежить якість освіти, тому дослідження, спрямовані на виявлення змістових складових, причин цієї моральної аномалії та шляхів її подолання вкрай потрібні й актуальні.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз світового досвіду забезпечення академічної чесності та боротьби із порушенням етичних стандартів, огляд міжкультурних досліджень думки студентів різних країн щодо даної проблеми провели В. Ромакін, О. Ковальчук, Л. Потапюк, Т. Лічман, В. Хмарський та інші. Вивчення зарубіжних практик забезпечення академічної доброчесності показало, що «світові університети розглядають нечесність як загрозу своєї безпеки і вважають, що згубні звички є причиною розладу в академічній сфері. Такі дії можуть призвести до відрахування студента, звільнення викладача зі складу університетської спільноти, а виш втратить свій імідж. Тому кожен виш прагне якомога ефективніше застосовувати і зміцнювати принципи гарантування академічної порядності» (Ковальчук, & Потапюк, 2017, с. 25).

Основні і найбільш поширені форми академічної нечесності у різних напрямках та рівнях освіти і науки проаналізував А. Мельничук (2016). Наявність зв'язку між політичною та академічною культурами в різних країнах обґрунтовано додела Л. Півнева (2005). Академічну чесність в контексті сталого розвитку університету, як національну потребу та соціальний капітал, як необхідну передумову ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії представили в колективній монографії Т. Фініков, А. Артюхов, В. Турчиновський, Т. Добко та інші (Фініков, & Артюхов. (Ред.), 2016).

На пряму залежність якості сучасної вищої освіти від академічної чесності та від наявності в закладі освіти корпоративної культури, побудованій на визнанні чесності однією з головних цінностей, вказують К. Гнезділова (2016), Д. Сопова (2017) та ін. Правові аспекти академічної чесності та боротьби із плагіатом, чесність під кутом правового виховання студентської молоді вивчали Ю. Калиновський (2012), Б. Буяк (Фініков, & Артюхов (Ред.), 2016, с. 133-151), Я. Тицька (2018). Психологічні передумови доброчесності студентів, чинники, що впливають на їх толерантність до порушень академічної етики, досліджували О. Меркулова та А. Даніленко (2014), Г. Ульянова (2017), І. Тодорова (2019).

В дослідженнях, проведених за останні роки, було висвітлено реальний стан проблеми у світовій та вітчизняній освіті, проаналізовано умови, що сприяють поширенню практик академічної недоброчесності, запропоновано підходи та заходи, спрямовані на боротьбу з нею. Разом з тим, недостатньо уваги приділяється пошуку не лише адміністративних, а й психолого-педагогічних важелів впливу на академічну поведінку студентів, побудованих на розумінні природи та змісту доброчесності як складного, багатогранного особистісного та соціального утворення.

Метою статті є визначення структурних компонентів академічної доброчесності, теоретичне обґрунтування зовнішніх та внутрішніх умов доброчесного здобуття студентами вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Для науковців України проблема сутності та умов формування академічної доброчесності є відносно новим об'єктом дослідження. Більше уваги їй почали приділяти після прийняття законів України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017), якими визначено, що «Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» (*Про освіту*, 2017).

Як показали результати соціологічних опитувань, дотримання вимог закону щодо академічної доброчесності та рівень сучасної студентської академічної культури в нашій країні є доволі низьким, що призводить до знецінення

соціальної вартості диплома та падінню престижу вищої освіти (*Вища освіта в Україні*, 2015). Причини цієї масової моральної девіації мають системний та комплексний характер. На думку Т. Фінікова, загальною передумовою загострення етичних проблем у колі академічної спільноти стала радикальна трансформація сфери вищої освіти, що відбувалася у другій половині ХХ-го століття. До цих нових умови належать, передусім, масовість вищої освіти, що привела до суттєвого збільшення чисельності студентів; комерціалізація академічного простору; глобалізація та поява нових технологій в сфері збереження та розповсюдження інформації (Фініков, & Артюхов (Ред.), 2016, с. 10).

Серед основних педагогічних причин, що підштовхують студентів до плагіату, списування та інших форм академічної недоброчесності, дослідники найчастіше вказують: перевантаженість студентів та викладачів; перенесення подібної недоброчесної поведінки зі школи; низький рівень навчальної мотивації; порочні етичні норми; не сформованість інструментів боротьби з виявами низької академічної культури та незацікавленість у цьому адміністративного та педагогічного персоналу закладів освіти; традиційні для нашої країни взаємовідносини «студент – викладач», які нагадують взаємовідносини «суддя – підсудний», відсутність дружніх стосунків, в яких основна задача викладача і студента спільна – навчити, а не лише перевірити знання (Ромакін, 2002, с. 26-27).

Різноманітні внутрішні та зовнішні фактори, повторювані ситуативні причини призводять до появи в особистості студента таких психологічних утворень (ціннісних орієнтацій, настанов, переконань, досвіду, навичок тощо), які врешті решт реалізуються у відповідній академічній поведінці – доброчесній, або недоброчесній. В структурі академічної доброчесності, як багаторівневого та складного психічного утворення, ми виокремили чотири основних, на нашу думку, компоненти.

Перший – аксіологічно-мотиваційний компонент характеризує ціннісні орієнтації, переконання, настанови та систему мотивації студентів до навчання, співвідношення мотивації до успіху та уникнення невдач тощо. В основу академічної доброчесності закладено такі цінності, які мають поділяти всі учасники освітнього процесу: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність та підзвітність (Фініков, & Артюхов (Ред.), 2016, с. 14). Не сформованість цих ключових цінностей разом із вмотивованістю значної частини студентства лише на оцінки та отримання дипломів, а не на здобуття якісних знань для майбутньої професійної діяльності, відіграють роль потужних чинників академічного шахрайства. Як свідчать результати загальнонаціонального опитування студентів, тільки 33% студентів націлені на отримання професійних знань, 41% опитаних не змогли пояснити мотиви свого перебування у вищому закладі, а 26% в якості таких мотивів вказали на причини, що не відносилися безпосередньо до навчальної діяльності – прагнення отримати диплом, стипендію та ін. (*Вища освіта в Україні*, 2015). Схожі результати отримано в іншому дослідженні, проведеному у закладі вищої педагогічної освіти, в якому було з'ясовано, що хоча переважна більшість досліджуваних й має осмислене бажання опанувати обрану професію, доволі значна кількість студентів називають мотив отримання диплому в якості домінуючого (25% студентів першого курсу і 30% студентів четвертого курсу) (Атаманчук, & Курило, 2018, с. 17). Найчастіше академічну недоброчесність можна очікувати саме серед тих студентів, які внутрішньо не вмотивовані на отримання якісних професійних знань та навчаються в університеті зовсім із інших – зовнішніх мотивів.

Другий – когнітивний компонент академічної доброчесності складеться зі знань та уявлень щодо законів, загальних та групових норм, якими регулюються питання академічної етики, відповідальність за порушення академічної доброчесності тощо. Значна частина студентів та викладачів поблажливо та толерантно ставиться до академічної недоброчесності саме через не сформованість цього компонента, не розуміння того чому вона становить серйозну соціальну небезпеку, та яким чином їй протистояти.

Третій – індивідуально-характерологічний компонент складається з базових рис особистості, здібностей, властивостей нервової системи, рівня самооцінки та домагань, локусу контролю тощо. Якість професійної освіти та успішність майбутньої професійної діяльності випускників закладів освіти тісно пов'язані із їх особистісними властивостями, більш того, формування певних рис особистості є важливим завданням та умовою здобуття людиною професії. До особистісних компетентностей, які слід формувати в процесі здобуття освіти будь якого рівня та фаху, належать моральні якості, які дозволяють здійснювати власну діяльність у відповідності до вимог суспільної моралі та етики. У перелік таких якостей, в першу чергу, вслід включити чесність, відповідальність, толерантність, самостійність та критичність мислення, гідність та повагу до інших, розвинену правову свідомість та принциповість. Ці риси є психологічним підґрунтям, на якому може формуватися доброчесність у навчанні та праці, вимогливість до себе та інших, неприпустимість дій всупереч власних переконань, справедливості, моралі та закону.

Академічна доброчесність передбачає також наявність у студентів сформованого четвертого – поведінкового компоненту, який характеризується вміннями та навиками здійснення якісної навчальної діяльності на різних її етапах, наявними звичками щодо поведінки на екзаменах, виконання контрольних, кваліфікаційних, письмових, розрахункових та інших учбових завдань.

Важливою умовою реалізації цього компоненту є дотримання принципу доступності навчання, який стає неможливим через одну з основних аномалій педагогічного процесу – навчальне перевантаження, що породжує низку інших аномалій (Степаненко, & Лутфуллін, 2018, с. 7.) До ланцюга утворених перевантаженнями аномалій, безперечно, відноситься й академічна недоброчесність студентів та толерантність до неї майже усіх суб'єктів навчального процесу. Навчальні перевантаження унеможливають самостійне та чесне здобуття освіти, призводять до зниження самооцінки, змушують обирати між кількома поганими альтернативами: або відмова від атестату чи диплому, або втрата фізичного здоров'я, або порушення моральних принципів. Вибір останньої поведінкової альтернативи полегшуються тим, що аномально висока толерантність до академічної недоброчесності в останні роки стала майже нормою сучасної шкільної та університетської освіти зі всіма її негативними наслідками – зниженням якості, знеціненням соціальної вартості та престижності диплому, перенесенням злочинного досвіду недоброчесності з галузі освіти у економічні, управлінські, адміністративні, політичні та інші сфери суспільного життя.

Проведене нами опитування студентів 146 студентів 1-го курсу свідчить про сталість та нерозв'язаність досліджуваної проблеми. Студентам було запропоновано оцінити за 3-х бальною шкалою своє ставлення до семи різних проявів академічної недоброчесності відповідаючи на такі питання анкети:

1. Визначте ваше ставлення до плагиату в процесі навчання («2» бали – не використовую чужі роботи без посилання на автора; «0» балів – дуже вірогідно, що буду використовувати чужі тексти; «1» бал – середнє між крайніми позиціями).

2. Як ви ставитесь до різного роду покарання здобувачів вищої освіти за порушення академічної доброчесності? («2» бали – дуже схвально покарання за недоброчесність у навчанні; «0» балів – дуже несхвально ставлюся до покарань за недоброчесність у навчанні; «1» бал – середнє між крайніми позиціями).

3. Визначте ваше ставлення до фальсифікації інформації, звітів, результатів дослідів тощо задля отримання бажаної оцінки («2» бали – не буду фальсифікувати інформацію; «0» балів – дуже вірогідно, що буду це робити; «1» бал – середнє між крайніми позиціями).

4. Як ви ставитесь до студентів, які списують при проведенні контрольних робіт та екзаменів? («2» бали – дуже засуджую списування; «0» балів – із розумінням ставлюся до цього, зовсім не засуджую; «1» бал – середнє між крайніми позиціями).

5. Наскільки ви схильні на екзаменах або контрольних користуватися «шпаргалками»? («2» бали – ніколи не користуюся; «0» балів – завжди буду користуватися; «1» бал – середнє між крайніми позиціями).

6. Визначте ваше ставлення до замовних контрольних та кваліфікаційних робіт («2» бали – не буду замовляти виконувати за мене курсові, дипломні, розрахункові роботи тощо; «0» балів – дуже вірогідно, що буду це робити; «1» бал – середнє між крайніми позиціями).

7. Як ви ставитесь до вимагання хабарів з боку викладачів при проведенні екзаменів? («2» бали – дуже засуджую вимагання хабарів; «0» балів – дуже терпимо ставлюся до цього, не засуджую; «1» бал – середнє між крайніми позиціями).

За сумою балів усіх досліджуваних було поділено за трьома рівнями академічної доброчесності – низькій, середній та високій (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних студентів за рівнем академічної доброчесності

<i>Рівень академічної доброчесності</i>	<i>Сума балів</i>	<i>Кількість осіб</i>	<i>у %</i>
Низький	0-5	20	13,70
Середній	6-9	94	64,38
Високий	10-14	32	21,92
<i>Разом</i>		<i>146</i>	<i>100</i>

Як бачимо з таблиці 1, переважна частина студентів в цілому поблажливо ставиться до різного роду порушень академічної доброчесності – цілком підтримує або допускає поведінку такого типу. З'ясовано, що низьку академічну доброчесність (сума балів за анкету від 0 до 5) мають 20 осіб (13,70% опитаних). Найбільша кількість опитаних має середній рівень академічної доброчесності – 94 особи (64,38%) із сумою в діапазоні від 6 до 9 балів. Високу академічну доброчесність (сума балів від 10 до 14) діагностовано у 32 осіб (21,92%). Отримані результати свідчать про те, що зусилля, які педагогічна спільнота в останні роки спрямувала на викоренення академічної недоброчесності з закладів освіти, поки що не дали очікуваних результатів.

Сформована академічна доброчесність задає алгоритм поведінки, який окреслює домовленість (пряму або приховану) між усіма суб'єктами академічної спільноти – студентами, викладачами та керівництвом кафедри, факультету, університету тощо, про недопустимість заборонених законом та совістю вчинків, націлених на отримання неправомірних переваг в освітньому процесі. Тому, на думку К. Гнезділової, запровадження у практику роботи вітчизняних університетів корпоративних документів, в яких прописано кодекс – стандарти поведінки усіх суб'єктів освітнього процесу, можливе якщо академічна чесність сприймається представниками університетської спільноти як цінність корпоративної культури закладу (Гнезділова, 2016). Академічна доброчесність є наслідком дії широких соціальних та вузько групових норм, що на психологічному рівні регулюють процес виконання студентами та викладачами навчальної або наукової діяльності. Ці норми також стають основою для моральної і правової оцінки поведінки особистості в контексті доброчесності або недоброчесності в процесі здобуття освіти. Таке тлумачення поняття підкреслює суспільну природу доброчесності, яка вважається однією з головних чеснот особистості у всіх культурах та релігіях світу.

Розуміння змісту то ролі виокремлених основних компонентів академічної доброчесності студентів, результати проведеного дослідження студентської думки дозволили окреслити ті зовнішні та внутрішні умови, які створюють можливість здійснення навчальної діяльності на принципах доброчесності.

Зовнішні педагогічні умови визначають як обставини, реальні ситуації, що свідомо створюються в освітньому процесі, їх завданням, в контексті теми дослідження, є забезпечення найбільш ефективного перебігу процесу формування академічної доброчесності у студентів. До зовнішніх (організаційно-педагогічних) умов формування та підтримування академічної доброчесності в закладі вищої освіти слід віднести: обґрунтоване та психологічно й фізично доцільне навчальне навантаження; забезпечення в студентському колективі морально-психологічного клімату, благоприємного для якісного й відповідального навчання; привчання студентів до самостійної активної навчальної діяльності вже з перших днів перебування в університеті; організація професійно-фахової підготовки таким чином, щоб звести до мінімуму можливість шахрайства; використання системи критеріїв точного оцінювання

ступеня оригінальності поданих кваліфікаційних робіт; формування культури наукової праці та організаційне забезпечення розуміння учасниками освітнього процесу доброчесних норм та правила проведення наукових досліджень; розвиток академічної та загальної культури, що панують в закладі тощо.

Внутрішні педагогічні умови, відповідно, визначаємо як індивідуально-психологічні властивості особистості студентів та викладачів в конкретному закладі вищої освіти. До внутрішніх умов академічної доброчесності студентів можна віднести окремі прояви чотирьох її компонентів: ступінь мотивації до самостійного навчання, наявність у студентів потреби у постійному самовдосконаленні; протиріччя між досягнутим і необхідним рівнями успішності в навчанні; чіткість уявлень про вимоги до майбутньої професійної діяльності; наявні позитивні риси особистості, що сприяють доброчесному навчанню – мудрість і знання, мужність, справедливість, помірність, духовність; загальні та спеціальні здібності, рівень пізнавальної активності; сформованість навиків інтелектуальної праці; розвинену морально-правову свідомість тощо.

Боротьба за академічну доброчесність має вестися шляхом створення в закладі освіти відповідних зовнішніх, організаційних умов та максимальний розвиток й укріплення внутрішніх умов – виховання в студентів потрібних особистісних рис та психічних утворень. Як показує світовий та вітчизняний досвід, неможливо розв'язати проблему академічної недоброчесності виключно адміністративними засобами. Показовими в цьому сенсі є виявлені Ш. Вейном обмеження та недоліки при застосуванні у навчальному процесі політики нульової толерантності. Така політика передбачає обов'язкове, неминуче та максимальне суворе покарання всіх випадків порушення норми без урахування особистих обставин та причин провини. Якщо студенти та адміністрація закладу знають, що вони обмежені строгим тлумаченням правил, і, що вони не зможуть надати будь-яке пояснення та обґрунтування причин аморального вчинку, або сподіватися на усунення від покарання тих, кого кожен інтуїтивно відчуває, мали би виправдати, всі сторони менш імовірно поважатимуть таку систему (Wein, 2013).

Щоб не вдаватися лише до формальних та адміністративних способів боротьби з академічною недоброчесністю, закладу освіти слід збагачувати зміст виховання студентів в напрямку підвищення їх академічної культури. Перед усім має удосконалюватися розумове виховання молоді з метою розвитку пізнавальних інтересів, стимуляції інтелектуальної активності, підвищення культури розумової праці за рахунок оволодіння студентами потужними навчальними технологіями та навичками, у виробленні умінь самостійно оволодівати інформацією, у формування потреби в безперервному розвитку, оновленні системи знань – фактів, понять, термінів, законів, закономірностей, правил, алгоритмів діяльності тощо (Ортинський, 2009, с. 329).

Одну з головних ролей у збагаченні змісту виховної системи в контексті академічної доброчесності відіграє моральне виховання, завданням якого є, перед усім, забезпечення розуміння та привласнення студентами норм загальнолюдської моралі; розвиток моральних почуттів: порядності, тактовності, чесності, доброти, милосердя тощо; виховання почуття власної гідності: честі, свободи, рівності, самодисципліни, працелюбності; накопичення морального досвіду й знань про правила суспільної поведінки тощо (Ортинський, 2009, с. 330).

Інший бік формуванні академічної доброчесності – праве виховання, яке «полягає в тому, що студент добровільно (або під тиском колективу) дотримується певних цінностей та норм, реалізуючи їх у повсякденному житті. Він вчиться відповідати за свої вчинки, бути чесним перед самим собою та у спілкуванні з оточуючими, відстоювати справедливість й співвідносити власні інтереси з колективними» (Калиновський, 2012, с. 478).

Комплексний підхід до розв'язання проблеми формування академічної доброчесності передбачає використання досягнень сучасної педагогічної теорії і практики, які пропонують багатий вибір підходів та технологій педагогічного впливу на процес морального, розумового та правового виховання студентів. Процес формування академічної доброчесності має бути організований у відповідності до наукових наробок теорії та методики виховання з урахуванням педагогічних умов, що склалися у конкретному закладі освіти та індивідуальних властивостей наявного контингенту студентів.

Висновки. До компонентів академічної доброчесності віднесено:

– аксіологічно-мотиваційний компонент, який характеризує ціннісні орієнтації, переконання, настанови та систему мотивації студентів до навчання тощо;

– когнітивний компонент – включає знання та розуміння правових та етичних норм, принципів, законів, якими регулюються академічна поведінка студентів та взаємини між учасниками освітнього процесу;

– індивідуально-характерологічний компонент складається з базових рис особистості, здібностей, властивостей нервової системи, самооцінки та рівня домагань, локусу контролю тощо, які впливають на вибір студентами моделі доброчесної або недоброчесної поведінки в процесі здобуття освіти;

– поведінковий компонент характеризує наявні у студента вміння, навички та звички здійснювати навчальну діяльність на засадах академічної доброчесності.

До педагогічних умов та засобів, за яких процес формування академічної доброчесності у студентів буде проходити найбільш ефективно, віднесено:

– створення та підтримка доброчесного освітнього середовища в закладі вищої освіти, прийняття академічної доброчесності в якості єдиної моделі навчання та групової норми поведінки для всіх студентів;

– ознайомлення студентів із змістом та сутністю академічної доброчесності та залученням їх до діяльності з підтримки академічної доброчесності, зокрема, до розробки «Кодексу честі», участі в комісіях з етики тощо;

– профілактична робота, спрямована на озброєння студентів системою моральних понять щодо академічної доброчесності, когнітивних навичок самостійного виконання дослідних робіт та цитування, залучення до роботи зі студентами працівників бібліотеки та фахівців з академічного письма;

– цілеспрямована діяльність адміністрації, викладачів, кураторів академічних груп, студентської ради з першого дня перебування студентів у ЗВО в напрямку мотивування їх до академічної доброчесності в процесі навчальної діяльності, впровадження спецкурсів та тренінгових програм з академічної доброчесності;

– розвиток мотиваційної та операційної готовності викладачів до формування академічної доброчесності у студентів шляхом знаходження способів стимуляції у студентів пізнавального інтересу та розумової активності в умовах раціонального навчального навантаження; використання активних та креативних методів навчання та контролю, які унеможливають списування та плагіат та інші форми порушення академічної доброчесності;

– розвиток у студентів комплексу психологічних особистісних характеристик, що сприяють академічній доброчесності через оволодіння студентами досвідом здійснення якісної, самостійної та творчої навчальної діяльності, яка за рахунок сформованих навичок та реальних навчальних досягнень допоможе їм утвердити адекватну самооцінку, реалістичний рівень домагань та віру в свої спроможності самостійно досягати мету;

– доброчесна діяльність самого педагога, якій власним прикладом показує студентам відповідну модель моральної поведінки.

Перспективу подальшого дослідження бачимо у виявленні динаміки академічної доброчесності через порівняння студентів різного року навчання; удосконаленні методики оцінювання рівня доброчесності студентів; перевірці дієвості виокремлених умов та засобів формування академічної доброчесності у студентів у формуючому експерименті; розробці психолого-педагогічних технологій формування академічної доброчесності у студентів.

Список використаних джерел

- Фініков, Т. В., & Артюхов, А. Є. (Ред.). (2016). *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету*. Міжнарод. фонд. фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики». Київ: Таксон.
- Атаманчук Н., & Курило Ю. (2018). Мотивація до навчання студентів педагогічного закладу вищої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, 21, 14-18.
- Вища освіта в Україні: громадська думка студентів (2015). *Загальнонаціональне опитування студентів / Фонд “Демократичні ініціативи” імені Ілька Кучеріва, фірма “Юкрейніан соціолоджі сервіс”*. Взято з <http://dif.org.ua/article/vishcha-osvita-v-ukraini-gromadska-dumka-studentiv>.
- Гнезділова, К. М. (2016). Академічна чесність як цінність корпоративної культури університету. *Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки*, 14, 23-30.
- Добко, Т. (2008). Академічна культура як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії. В кн. *Дух і Літера. Університетська автономія: спец. вип.*: зб. наук. пр. (№ 19, С. 93-102). Київ: НаУКМА.
- Про освіту (2017). Закон України від 05.09.2017 р. Стаття 42. Академічна доброчесність. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 38-39, 380.
- Калиновський, Ю. Ю. (2012). Академічна чесність як чинник правового виховання студентської молоді. В кн. *Гілея: науковий вісник: зб. наук. пр.* (Вип. 63 (№8). С. 477-482). Київ.
- Ковальчук, О. С., & Потапюк, Л. М. (2017). Забезпечення академічної чесності у вищих навчальних закладах: міжнародний досвід. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки, 1 (13), 21-26.
- Меркулова, О. П., & Даниленко, А. С. (2014). Психологические предпосылки студенческого плагиата. *Высшее образование в России*, 4, 114-121.
- Ортинський, В. Л. (2009). Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури.
- Півнева, Л. (2005). Академічна нечесність та політична культура: порівняльний досвід (Україна – США). В кн. О. Гомілко (Ред.), *Покликання університету*: зб. наук. пр. (С. 105-109). Київ.
- Ромакін, В. В. (2002). Академічна чесність у вищій освіті. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Педагогіка*, 7, 20, 23-28.
- Сопова, Д. О. (2017). Поняття академічної чесності: науковий дискурс. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика (Серія педагогічні науки)*, 3-4 (52-53), 26-31. Взято з <file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/182094-404362-1-SM.pdf>.
- Степаненко, М., & Лутфуллін, В. (2018). Норми й аномалії навчальної діяльності школярів. *Витоки педагогічної майстерності*, 21, 5-9.
- Тодорова, І. С. (2019). Психологічні чинники толерантності студентів до академічної недоброчесності. *Психологія і особистість*, 2 (16), 116-131.
- Wein, Sheldon. (2013). Exploring the virtues (and vices) of zero tolerance arguments. *OSSA Conference Archive. 171*. Retrieved from <https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA10/papersandcommentaries/171>.

References

- Atamanchuk, N., & Kurylo, Yu. (2018). Motyvatsiia do navchannia studentiv pedahohichnoho zakladu vyshchoi osvity. [Motivation for students of pedagogical higher education institution] *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 21, 14-18 [in Ukrainian].

- Dobko, T. (2008). Akademichna kultura yak neobkhidna peredumova efektyvnoho upravlinnia suchasnym universytetom v umovakh avtonomii [Academic culture as a prerequisite for effective management of modern university in terms of autonomy]. *Dukh i Litera. Universytetska avtonomiia "spetsialnyi vypusk" [Spirit and Letter. University autonomy: special. vol.]*: zb. nauk. pr. (No 19, pp. 93-102). Kyiv: NaUKMA [in Ukrainian].
- Finikov, T. V., & Artiukhov, A. E. (Eds.). (2016). *Academichna chesnist yak osnova stalogo rozvytk uuniversitytetu [Academic integrity as the basis of sustainable development of the university]*. Kyiv: Takson [in Ukrainian].
- Hnezdilova, K. M. (2016). Akademichna chesnist yak tsinnist korporatyvnoi kultury universytetu [Academic honesty as university corporate culture]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu: Pedahohichni nauky [Bulletin of Cherkasy University: Pedagogical Sciences]*, 14, 23-30 [in Ukrainian].
- Kalynovskiy, Yu. Yu. (2012) Akademichna chesnist yak chynnyk pravovoho vykhovannia studentskoi molodi [Academic honesty as a factor in legal education of student youth]. *Hileia: naukovyi visnyk [Gilea: a scientific bulletin]*: zb. nauk. pr. (Is. 63, 8, pp. 477-482). Kyiv [in Ukrainian].
- Kovalchuk, O. S., & Potapyuk, L. M. (2017). Zabezpechennya akademichnoyi chesnosti u vyshchyykh navchalnykh zakladakh: mizhnarodnyy dosvid [Ensuring Academic Integrity in Higher Educational Establishments: International Experience]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Pedahohika I psykholohiia». Pedahohichni nauky [Alfred Nobel University Bulletin. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical sciences]*, 1 (13), 21-26 [in Ukrainian].
- Merkulova, O. P., & Danilenko, A. S. (2014). Psikhologicheskie predposylki studencheskogo plagiata [Psychological background of student plagiarism]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii [Higher education in Russia]*, 4, 114-121 [in Russian].
- Ortynskiy, V. L. (2009). Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher education pedagogy]: navch. posib. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Pivneva, L. (2005). Akademichna nechisnist ta politychna kultura: porivnialnyi dosvid (Ukraina – SShA) [Academic dishonesty and political culture: a comparative experience (Ukraine - USA)]. In O. Homilko (Ed.), *Poklykannia universytetu [The calling of the university]*: zb. nauk. pr. (pp. 105-109). Kyiv [in Ukrainian].
- Romakin, V. V. (2002). Akademichna chesnist u vyshchii osviti [Academic Honesty in Higher Education]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnogo universytetu imeni Petra Mohyly. Pedahohika [Scientific works of the Black Sea State University named after Petro Mohyla. Pedagogy]*, 7, 20, 23-28 [in Ukrainian].
- Pro osvitu (2017). Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. Statia 42. Akademichna dobrochesnist. [On Education: Law of Ukraine. Article 42. Academic Integrity]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR)*, 38-39, 380 [in Ukrainian].
- Sopova, D. O. (2017). Poniattia akademicheskoi chesnosti: naukovyi dyskurs [The concept of academic honesty: a scientific discourse]. *Neperervna profesiina osvita : teoriia i praktyka (Seriia pedahohichni nauky) [Continuing Professional Education: Theory and Practice (Pedagogical Science Series)]*, 3-4 (52-53), 26-31. Retrieved from file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/182094-404362-1-SM.pdf [in Ukrainian].
- Stepanenko, M., & Lutfullin, V. (2018). Normy y anomalii navchalnoi diialnosti shkolariv [Norms and anomalies of pupils' educational activity]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 21, 5-9 [in Ukrainian].
- Todorova, I. S. (2019). Psikhologichni chynnyky tolerantnosti studentiv do akademichnoi nedobrochesnosti. [Psychological factors of students tolerance of academic dishonesty]. *Psykholohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2 (16), 116-131 [in Ukrainian].
- Vyshcha osvita v Ukraini: hromadska dumka studentiv [Higher education in Ukraine: public opinion of students]* (2015). Zahalnonatsionalne opytuvannia studentiv / Fond "Demokratychni initsiatyvy" imeni Ilka Kucheriva, firma "Iukreiniian sotsiolodzhi servis". Retrieved from <http://dif.org.ua/article/vishcha-osvita-v-ukraini-gromadska-dumka-studentiv> [in Ukrainian].
- Wein, Sheldon. (2013). Exploring the virtues (and vices) of zero tolerance arguments. *OSSA Conference Archive. 171*. Retrieved from <https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA10/papersandcommentaries/171> [in English].

TODOROVA I.

Higher educational establishment of Ukrainian Union "Poltava University of Economics and Trade", Ukraine

THE COMPONENTS OF AN ACADEMIC INTEGRITY OF THE STUDENTS AND CONDITIONS OF ITS FORMING

The purpose of the article is to determine the structural components of academic integrity, to provide a theoretical justification for the external and internal conditions of the student's academic integrity forming. In the structure of academic integrity four main components were distinguished: 1) axiological and motivational component, which characterizes the value orientations, beliefs, guidelines and system of students' motivation for learning, etc.; 2) cognitive component – includes knowledge and understanding of legal and ethical norms, principles, laws that regulate students' academic behavior and relationships between participants in the educational process; 3) individual-character component consists of basic personality traits, abilities, properties of the nervous system, self-esteem and level of aspirations, locus of

control, etc., it influence students' choice of behavioural model in the educational process; 4) the behavioral component characterizes the student's skills and habits to perform academic activities on the basis of academic integrity.

Theoretical analysis of the external and internal conditions of the student's academic integrity forming helped to identify ways to improve academic integrity of students by using the psychological and pedagogical technologies. The research uses a number of theoretical and empirical methods, among them: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, comparison, systematization, questionnaire.

The author's research of academic integrity of students allowed to determine ways to increase its level. The results of the study can be used in developing a program for the education of students in institution of higher education.

We consider such directions of future research to be promising: checking the trend on a larger sample; exposing the dynamics of academic integrity through comparison the students of the different years of study; improvement of methodical tools for the empirical research; development of psychological and pedagogical technologies to improve of academic honesty of the students.

Key words: *academic integrity, tolerance to dishonesty; institution of higher education; internal and external integrity conditions; axiological-motivational; cognitive; individual-characteristic and behavioral components of integrity*

Стаття надійшла до редакції 14. 0.2019 р.

УДК: 378.147:796.011.3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194886>

ВАСИЛЬ ФЕДОРЕЦЬ

ORCID ID 0000-0001-9936-3458

Інститут вищої освіти НАПН України,

Вінницька академія неперервної освіти

ОКСАНА КЛОЧКО

ORCID ID 0000-0002-6505-9455

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

РОЗКРИТТЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ФЕНОМЕНОЛОГІЇ ЗДОРОВ'Я ЯК ЛЮДИНОМІРНИЙ ШЛЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті на основі розкриття аксіологічно-смилової феноменології здоров'я презентується розробка антропологічно-ціннісно та технологічно орієнтованих концептів і методологічних стратегій, спрямованих на вдосконалення методології і методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти. Феномен здоров'я розглядається як кінцева мета і цільова причина розробки та реалізації здоров'язбережувальної компетентності. Відповідно, на основі вказаних проблемно-цільових візій та установок, здоров'я структурується та специфікується (конкретизується), репрезентуючись у форматі суми «компетентісно-орієнтованих концептів». Серед вказаних концептів актуальними, методологічно значущими і системоорганізуючими є «Здоров'я-цінність» і «Здоров'я-смысл». Завдяки розробці концептів «Здоров'я-цінність» і «Здоров'я-смысл» ціннісно-смилова феноменологія здоров'я трансформується в зміст і структуру здоров'язбережувальної компетентності і таким чином визначає феноменологічно-ціннісні та людиномірні шляхи і стратегії її реалізації.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність вчителя фізичної культури; післядипломна освіта; педагогіка здоров'я; методологія; методика; смысл; аксіологія; здоров'я; професіоналізація; професійна освіта

Між свідомістю і реальністю воістину знаходиться безодня смислу.

Едмунд Гуссерль

*Благо скрізь і всюди залежить від дотримання двох умов:
правильного встановлення кінцевих цілей і знаходження
відповідних засобів, що ведуть до кінцевої мети.*

Арістотель

Постановка проблеми. В ракурсі феноменологічних та системних осмислень здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури (Федорець, 2017) можна вказати на такий її значимий і системоорганізуючий аспект як спрямованість на збереження здоров'я. Вказана спрямованість нами розглядається

не тільки як функція, але перш за все, як кінцева мета компетентності. Відповідно, в рамках зазначених методологічних установок орієнтованих на проблемно-цільове розуміння здоров'язбережувальної компетентності актуальним є розкриття феноменології здоров'я в форматі цільових і провідних аспектів. Тому здоров'я з методологічною метою може бути репрезентоване як система чи сума (suma) значимих і взаємозалежних аспектів чи проблем. Тож у вказаній сумі проблем як центральні, визначальні, наскрізні та системо організуючі ми розглядаємо питання цінностей і смислів.

Актуалізуючи ціннісно-смісловий вимір феноменології здоров'я ми звертаємося до осмислення специфіки його типових моделей. Традиційно феномен здоров'я в освіті як і в інших професійних сферах розуміється досить узагальнено і абстраговано. Загальновідомими є «фізкультурні» репрезентації здоров'я як рівня тренуваності, функціональної підготовки, фізичної сили, витривалості, функції тощо. Актуальною є медикалістична модель, яка розкривається в уявленнях про кардіологічне, нефрологічне, неврологічне, психічне здоров'я тощо. Відповідно загальновідомою є феноменологія соціального, психологічного і духовного здоров'я. Водночас у всіх вказаних візіях та концепціях здоров'я присутнім контекстуально є значимий вимір цінностей і смислів. Тобто кожна модель формується на основі «своїх» і «особливих» ціннісних та смислових складових.

Таким чином здоров'я може бути репрезентоване в різних форматах і відповідно осмислене як багатомірний феномен (Щедрина, 1989), який з методологічною метою структурується на технологічно орієнтовану суму аспектів (в розумінні проблем). Актуальним є те, щовзагальновідомо визначені здоров'я як благополуччя (Sigerist, 2003) яке використовується Всесвітньою організацією охорони здоров'я ([англ. World Health Organization](#)) розкривається його гуманітарний, соціальний і антропологічний виміри в рамках, яких проблематика цінності і смислу є визначальною. Відповідно феномен здоров'я, який репрезентується в форматі благополуччя (Sigerist, 2003) осмислюється як специфічний антропологічно-особистісний, соціокультурний і педагогічний феномен, в якому виразним є «ціннісно-смісловий» вимір. Вказані системні і цільові методологічні візії визначають необхідність актуалізації і репрезентації здоров'я як значущого «ціннісно-сміслового» феномену репрезентованого в форматі кінцевої мети реалізації здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. Мета якою в такому випадку є феномен здоров'я відповідно структурується на значимі технологічно орієнтовані аспекти.

В науковій педагогічній літературі досить широко представлене питання ціннісного ставлення до здоров'я. Водночас проблематика розкриття освітньої феноменології здоров'я репрезентованої як цінність і смисл, які представляються як вихідні і цільові умови та одночасно кінцевий результат розробки та реалізації здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти в науковій педагогічній літературі висвітлений недостатньо. Це та методологічна і професійно-світоглядна значимість дослідження вказаної проблематики для удосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури та збереження життя і здоров'я дітей визначають наше теоретичне дослідження як актуальне.

Аналіз досліджень і публікацій. Огляд актуальних для нашого дослідження ідей та робіт ми проводимо виходячи з антропологічно-ціннісної та технологічно орієнтованої рефлексії феноменології здоров'я. Вказане спрямування аналізу і відбору наукової літератури розглядається нами як методологічна, технологічна і концептуальна складова удосконалення методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти.

Актуальні аспекти формування і удосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури розкриваються в дослідженнях: С. Гаркуші, Є. Кучергана, М. Мамакиної, М. Носко, В. Федорця (Федорець, 2017), Н. Бишевец, І. Омеляненко, В. Омеляненка, Н. Мацоли, Л. Щура, М. Козуба, В. Лобачева, О. Литвиненко, О. Безкопильного, А. Матусевича, А. Петрова, О. [Радіонової](#), С. Романової, М. Сентизової, В. Данилко, Є. Сливки і О. Шинн, Н. Чайченко П. Джуринаського, С. Кодимського.

Ціннісно-сміслові інтерпретації феномену здоров'я мають давню історію. В даному аспекті можна згадати ціннісно орієнтовані еліністичні концепти в яких феноменологія здоров'я розкривається як: духовна і тілесна чистота (за Піфагором); агате (дав.-грец. ἀγαθόν – благо); арете (дав.-грец. ἀρετή – чесноти, переваги); «тілесне арете»; гармонія, міра, спів розмірність (за Піфагором, Сократом, Платоном) (діалог Платона «Тімей»); прийняття себе; здоровий спосіб життя (концепт розроблений Гіппократом); «Життя співвідносне з природою речей» (ідея Епіктета); гармонія душі і тіла (за уявленнями Сократа); благорозумне життя, (в трактовці Сократа); повнота людського життя (в інтерпретаціях Сократа); як шлях досягнення благополуччя (в уявленнях Сократа і Платона); розумне життя, «правильна» поведінка та здоровий спосіб життя як осмислене благо (за Арістотелем) (Бриленок, 2018, с. 5-6, 23-26). Для наших методологічних осмислень актуальним є рецепція явленя про здоров'я як духовний і особистісний феномен, а також як арете (чесноти) і агате (блага) які існували в рамках еліністичної культурно-освітньої системи пайдеї (дав. грец. παιδεία) (Йегер, 1997). Системоорганізуючими для нашої педагогічної системи є етичні осмислення феноменології здоров'я розкриті в світлі евдемонічної концепції Арістотеля (Аристотель, 1984; Медведєв, 2016), а також як «обов'язку» в деонтологічних інтерпретаціях І. Канта (Єсатова, 2013; Кант, 1965).

Актуальними є також такі ціннісно орієнтовані концепції здоров'я а саме як: «моральне здоров'я», мистецтво попередження хвороби (дієтика) сформоване І. Кантом (Бриленок, 2018, с. 28); салотогенезу (розвитку здоров'я в процесі життя) (Antonovsky, 1996) А. Антоновського (А. Antonovsky), що містить в собі діяльнісно-ціннісні складові; «екзистенційного здоров'я» (англ. *existential health*) в основі якого лежить розкриття, усвідомлення і сприйняття особою екзистенційних цінностей. Важливою ціннісно орієнтованою інтерпретацією здоров'я є його розуміння в форматі благополуччя яке є натеper прийняте Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ, [англ. World Health Organization](#)). Вказане «ціннісно-сміслові» визначення здоров'я було розроблено видатним лікарем та істориком Г. Сігерістом (Sigerist, 2003). Воно є не медикалістичним (тобто не медичним), а гуманістичним і гуманітарним в своїй сутності, а також на нашу думку містить інтенції евдемонічної ідеї Арістотеля (Аристотель, 1984; Медведєв, 2016) в яких провідною є ціннісно-смістова складова. На основі моделі «здоров'я-благополуччя» в світлі, якої ми розглядаємо як системоорганізуючі евдемонічні ідеї Арістотеля

(Аристотель, 1984; Медведєв, 2016) та екзистенційні осмислення людини і її здоров'я нами формується педагогічна система спрямована на удосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти.

Проблематика ціннісного ставлення до здоров'я висвітлена в роботах: Т. Андрюшенка, Г. Апанасенка, О. Богініч, І. Бега, Л. Ващенко, В. Горашука, О. Дубогай, О. Єжової, В. Липи, М. Носка, Г. Власюка, В. Дубровського, М. Дутчака, В. Звєкова, В. Колбанова, Г. Кривошеєва, С. Лапаєнко, Ю. Лісичина, М. Марценюка, В. Оржеховської, В. Сухомлинського, П. Плахтій, І. Поташнюка, В. Пристинського, М. Роганова.

Освітня феноменологія культури здоров'я, яка контекстуально містить ціннісно-смыслову складову розкривається в роботах Т. Берсенєва, Е. Вайнера, В. Волошина, О. Гладошук, В. Горашука, Ю. Драгнева, О. Єжової, В. Єфімова, Г. Зайцева, В. Колбанова, Г. Кривошеєва, Т. Латишева, Н. Мальярчука, О. Мельника, А. Мітєєвої, О. Міхеєнко, В. Оржеховської, В. Скуміна, Л. Сущенко, В. Тонконоги, та ін.

Ціннісно-смыслова складову стосується також досліджень формування здорового способу життя та іншої здоров'язбережувальної тематики. Освітні питання здорового способу життя представлені в роботах багатьох дослідників Гіпократ, Л. Виготського, І. Бега, Т. Бережної, Т. Андрюшенка, Г. Апанасенка, Н. Башавець, Ю. Бойчука, Т. Бойченко, М. Гриньової, С. Єрмакова, Г. Мешко, Л. Омельченка, В. Омеляненка, В. Оржеговської, С. Страшка та ін.

Метою нашого дослідження є удосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти шляхом розкриття ціннісно-смыслові феноменології здоров'я та формування відповідних «компетентнісно-орієнтованих концептів», які репрезентуються як методологічні і технологічно-ціннісні орієнтири вказаної компетентності.

Завдання дослідження:

1. Висвітлити аксіологічний аспект феномену здоров'я представляючи його в форматі *компетентнісно-орієнтованого концепту* «Здоров'я-цінність» та розкрити його методологічну і технологічну значимість.

2. Репрезентувати феноменологію здоров'я в формі *компетентнісно-орієнтованого концепту* «Здоров'я-смысл» та вказати шляхи його використання при розробці методології і методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти та при її реалізації.

Виклад основного матеріалу

З методологічних позицій визначальний та системоорганізуючий характер феномену здоров'я по відношенню до здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури (Федорець, 2017) обумовлює необхідність розгляду і репрезентації здоров'я-орієнтованої проблематики в форматі «проблемно-цільової» передумови зазначеної компетентності. Окрім того природа здоров'язбережувальної компетентності як і самої людини є інтенціональною (спрямованою) (Гуссерль, 2009; Гуссерль, 1994) і цільовою. В зв'язку з тим, що вказана компетентність є спрямованою на збереження здоров'я це визначає необхідність осмислення здоров'язбережувальної феноменології структуровано і специфіковано (конкретизовано). Відповідно до вказаних міркувань ми висвітлюємо здоров'я як суму «конкретизованих» аспектів, які можуть з технологічною метою бути представлені в форматах цілей, проблем, феноменів, умов. Вказані аспекти, які виділені з методологічною та технологічною метою відповідно системно і цілісно відображають феноменологію здоров'я ми називаємо *компетентнісно-орієнтованими концептами*.

Таким чином феномен здоров'я в нашій методологічній системі розглядається як *сума* компетентнісно-орієнтованих концептів. Відповідно проблематика цінностей та смислів є актуальною і системоорганізуючою в процесі розробки методології, методики і технології як здоров'язбережувальної компетентності так і технологій і практик збереження здоров'я в умовах освітнього процесу. На основі технологічних запитів і відповідно до практично та особистісно орієнтованої «ідеології» компетентнісного підходу феноменологія цінностей в даній методологічній системі нами висвітлюється в форматі компетентнісно-орієнтованих концептів. Перейдемо до розгляду зазначених концептів розкриваючи їх методологічне та практичне значення.

Компетентнісно-орієнтований концепт «Здоров'я як цінність» («Здоров'я-цінність»). В даному концепті співвідносно та взаємозалежно розкривається ціннісна природа здоров'я і людини. При формуванні цього концепту ми опиралися на педагогічні, психологічні і філософські дослідження аксіологічного спрямування.

В нашій методології ми використовуємо традиційну для філософії, психології і психіатрії ідею ієрархії цінностей, де найвищою з них визначається життя. Про феноменологічний, кордоцентричний, онтологічний (Турпетко, 2012, с. 102) і трансцендентний (Матвєєва, 2004, с. 9) характер цінностей та наявність їх ієрархії говорить М. Шелер (Чухина, 1994, с. 382; Шелер, 1994а; Шелер, 1994b; Шохин, 2006). Він формує концепт *ordo amoris* (порядок любові) (Шохин, 2006). Цей концепт співвідноситься з пошаровою структурою буття. Відповідно ієрархія цінностей збереження життя і здоров'я співвідноситься (Турпетко, 2012, с. 102) з *ordo amoris*.

Цінності в контексті ідей М. Шелера можна розглядати як результат любові, як прояв люблячого буття «*ens amans*» (Шелер, 1994b). Подібні уявлення про онтологічний, духовний і ціннісноформульвальний характер любові існують в християнській релігійній і культурній традиції. В «Новому Заповіті» в «Гімні про любов» як називають тринадцятий розділ Першого послання апостола Павла християнам Коринфу говориться «І якщо я роздам усі маєтки свої і віддам своє тіло на спалення, та любові не маю, - немає мені в тому ніякої користі» (Кант, 1965; Барьяхтар, 2018). Апостол Павло розкриває ціннісноформульвальний, онтологічний і феноменологічний характер «*ens amans*» говорячи про те, що «Любов довготерпить, любов милосердствує, не заздрить, любов не величається, не надимається, не чваниться не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого, не радіє з неправди, але тішиться правдою, усе зносить, вірить у все, сподівається всього, усе терпить! Ніколи любов не перестає...». Таким чином осмислюючи та рецептуючи ідеї М. Шелера і опираючись на домінуючі християнські уявлення про цінності можна сказати, що вони «породжуються» та існують не за розробленим і «усталеним списком», не за рішеннями політичних діячів, не як «*ens cogitans*» (мисляче буття), не як «*ens volens*» (буттям волі) (Чухина, 1994, с. 382;

Шелер, 1994b], а розкриваються і формуються серцем та любов'ю. Тому здатність розкривати, бачити та розуміти цінності своїм серцем є ознакою психологічного і духовного здоров'я.

Методологічно значимою представляється ідея емоційного апіорі (Чухина, 1994, с. 387) М. Шелера яке є іманентною (в розумінні внутрішньою і її притаманною) специфікою людини. Філософ використовуючи феноменологічний метод також розкриває можливості безпосереднього пізнання цінностей за допомогою особливого «чутливого почуття» (*sinnliche Gefühle*) (Шелер, 1994а, с. 279). Відповідно до вказаних ідей феноменологічної аксіології в рамках наших методологічних візій і практичних осмислень ми актуалізуємо питання про аксіологічний вимір рухової активності. В рамках професійної діяльності вчителя фізичної культури рухова активність нами розглядаються як біомеханічна, онтологічна і педагогічна умови формування в дитини ієрархії цінностей, а також відповідного розкриття «*ens amans*», емоційного апіорі, *ordo amoris*, «чутливого почуття» (*sinnliche Gefühle*) як актуальних аспектів збереження здоров'я. Рухова активність є способом оприсутнення душі. Загальновідомо, що психологічна реальність має рухові еквіваленти та включає в себе тіло як «океан підсвідомості» і свою вітальну основу.

Ієрархія цінностей які є технологічно орієнтованими представляються як методологічна основа розробки нових і удосконалення існуючих методик збереження здоров'я та життя. Окрім екзистенційних цінностей, до яких відносяться життя і здоров'я визначальними в нашій методологічній системі є такі як свобода, рухова активність, любов (Шелер, 1994b), сім'я, творчість. Методологічний прийом формування певного порядку цінностей ми визначаємо як *ієрархізацію цінностей здоров'я*. Вчителю важливо працювати не тільки з цінностями і ціннісним ставленням до здоров'я як з такими, але й розуміти і впливати на їх ієрархічну структуру, що по суті є основою корекційної роботи. Для ефективного збереження здоров'я наявність ціннісного ставлення до нього є недостатнім. Необхідним є розвиток складної ієрархізованої ціннісно-сислової системи.

Сумнівно що традиційними заходами і закликами типу: мийте руки перед їжею, бережіть здоров'я, проходите стільки то кроків в день, не паліть цигарки сформується ефективна ієрархія цінностей. Необхідними в даному аспекті є «відкриття» цінності рухової активності – як екзистенціалів (значимих аспектів чи складових буття) (Бинсвангер, 1999; Rogers, 1983) локомоції і тілесності; як радість переміщення в просторі; як екзистенціалів простору та часу (Бинсвангер, 1999; Rogers, 1983) які розкриваються через рух. Відповідно феноменологію здоров'я необхідно осмислити і зрозуміти як онтологічну, екзистенційну, вітальну, тілесну, рухову, часову і просторову цінності. Для актуалізації вказаних цінностей здоров'я ми в умовах підвищення кваліфікації вчителів використовуємо маєвтичні, діалогічні практики, а також акцентуємо увагу на важливість підбору певних рухових систем та їх відповідну адаптацію до кожного учня. Актуальними для формування ієрархії цінностей як і для розкриття екзистенції є робота з складними і кризовими ситуаціями (Шарок, 2009). Подібні розуміння цінностей характерні для засновника аксіології Р. Лотце. Він вказує на те, що цінності ми маємо пережити і прожити.

Як приклад вкажемо, що в рамках фізичної культури ціннісно орієнтованими питаннями будуть: «Чи хочете Ви рухатися взагалі?», «Чи можете Ви бути без гри у футбол? Чи можете Ви взагалі не грати у футбол? Не можу уявити свого життя без телевізора, гри у футбол...». Актуальними є також метафоризовані питання від протилежного: «Чи хочете Ви «врости» чи «поселитися» в комп'ютерії в телевізорі? Чи любите Ви «блукати» по теренах Інтернету без конкретної мети?». Не дивлячись на ефективність використання метафор педагогу необхідно навчитися делікатно працювати з цінностями і смислами, частіше використовуючи опосередкований вплив та формувати ціннісно-сислові контексти.

В системі екзистенційних і гуманістичних методологічних установок актуальним є евдемонічне розуміння здоров'я, яке нами рецептується в дану педагогічну систему з вчення Арістотеля про щастя (Аристотель, 1984; Медведєв, 2016). Уточнюючи відмітимо, що евдемонізм (др.-грец. *eὐδαιμονία* – щастя, блаженство) (Аристотель, 1984; Медведєв, 2016) є напрямом етики відповідно до якого щастя чи блаженство розглядається як найвища мета життя, що досягається не тільки через гармонією і насолоду але й через виховання і розкриття та проявлення (реалізацію) в собі арете (добродійностей) та агате (блага) (Аристотель, 1984; Медведєв, 2016). Арістотель говорить, що щастя це «діяльність співрозмірна добродійності» (Аристотель, 1984, с. 281).

Водночас необхідно відзначити, що натепер співвідносно до домінуючих редуційних за своєю сутністю позитивіських, економоцентриських і матеріалістичних світоглядно-методологічних установок здоров'я, яке може бути репрезентоване як щастя чи його складова часто інтерпретують в спрощено гедоністичному і тілесному аспектах, як «набір» відносно «простих» задоволень, функцій організму чи як адаптацію, стійкість тощо. (Як приклад згадаємо «новітні» підходи спрямовані на раннє статево виховання. Вказані підходи з евдемонічних позицій представляють собою насправді програми ранньої статевої стимуляції. Вони переважно реалізуються «непомітно» шляхом створення відповідних ціннісно-сислових контекстів. За своєю сутністю вони представляють «культурний вірус», який сприяє акультурації (руйнуванню традиційної культури). ???

Здоров'я в евдемонічній інтерпретації може розглядатися як особистісна передумова і шлях реалізація цілей та здатність до боротьби за те, що для людини є значимим, а також як вміння знаходити смисли щастя (Медведєв, 2016) в тих форматах буття в яких особа його вбачає. В евдемонічній моделі Арістотеля щастя (Аристотель, 1984; Медведєв, 2016) розкривається і реалізується через арете (дав.-грец. *ἀρετή*, добродійності, чесноти) і агате (дав.-грец. *ἀγαθόν* – благо). Відповідно одним з основних *ἀρετή* (добродійність, перевага) і *ἀγαθόν* (благо) є здоров'я. В основі евдемонічних уявлень про здоров'я як благо (*ἀγαθόν*) і чесноти (*ἀρετή*) перш за все знаходяться цінності людського буття та сама людина. Тобто евдемонічна ідея Арістотеля (Аристотель, 1984; Медведєв, 2016) є антропоцентричною, особистісно зорієнтованою, гуманістичною та екзистенційною в своїй концептуальній сутності, що ми привносимо в наш педагогічну систему.

Репрезентуючи деонтологічні інтерпретації феноменології здоров'я в основі яких лежить визначальна і базисна ідея «обов'язку» та «повинності» І. Канта (Есатова, 2013; Кант, 1965), можна відмітити її соціальну спрямованість і орієнтованість на масове суспільство, а також «державницьку» специфіку і дисциплінарність. В даному аспекті

керуючись ідеями М. Фуко ми висловлюємо ідею про те, що цінності обов'язку і їх розкриття в кантівській деонтології відповідають дисциплінарному суспільству, яке домінувало в індустріальну епоху. З компаративних (порівняльних) позицій можна сказати, що деонтологічна «ідея» (Есатова, 2013; Кант, 1965) збереження здоров'я певною мірою є антиномічною по відношенню до евдемонічних уявлень (Аристотель, 1984; Медведєв, 2016), які сформовані на основі інтенцій та цінностей найвищого блага – щастя і добродійностей (арете). Відповідно до ідей І. Канта (Есатова, 2013; Кант, 1965) в основі деонтологічно орієнтованих систем збереження здоров'я знаходяться цінності обумовлені свободою, волею і «обов'язком». Прикладом деонтологічно спрямованої (кантіанською за своєю сутністю) системи збереження здоров'я інтегрованої в фізкультурну та ідеологічну підготовку, яка сформована на редукційних (в розумінні спрощуючих людину), «функціональних» принципах (використовуємо в екзистенційних інтепретаціях Г. Марселя) (Марсель, 1995) була радянська традиція ГТО («Готов к труду і обороне»).

В методологічному плані актуальною є інтерпретація феноменології здоров'я в форматі відновлення і повернення цілісності (грец. *σώζειν*) (А. Марчук, О. Марчук, 2014), яка існує в східному християнстві. Гегель вважав важливою особливістю людини, цілісність яка проявляється в її здоров'ї і розкривається через діяльність (Бриленок, 2018, с. 29), активність, реалізацію. В даному випадку цілісність є особливою цінністю яка розглядається як первинна і системоорганізуюча. На основі ідеї цілісності К. Юнгом було розроблено поняття самості (*нім.* *Selbst* — «сам», власне особистість) (Юнг, 1991). Самість представляє центр особистості в якому інтегрується психічна реальність і відповідно свідоме та несвідоме. Самість також є проявом повноти особистості і «способом» «виділення» людини з оточуючого світу. За вченням К. Юнга (Юнг, 1991) цілісність осмислюється людиною в форматах духовності і сприймається як Бог всередині неї. Осмислюючи холистичні ідеї К. Юнга (Юнг, 1991) та феномен цілісності (*σώζειν*) (А. Марчук, О. Марчук, 2014) наявний в традиції східного християнства ми інтерпретуємо здоров'я як особливу синергетичну, нелінійну, динамічну і нерівноважну цілісність. Відповідно в нашій педагогічній системі цілісність визначаються як центральна і системоорганізуюча цінність.

В даній педагогічній системі ми формуємо теоретичний конструкт *ціннісний вимір* здоров'язбережувальної компетентності, завдяки якому актуалізується необхідність і розкриває значимість цінностей, їх систем, ієрархії, інтенцій, ціннісних орієнтацій та «ціннісного простору». Ми також, формуючи когнітивний компонент здоров'язбережувальної компетентності, визначаємо його як *інтелектуально-ціннісний* (Федорець, 2017). В рамках вказаного компоненту існують антропологічно-ціннісно орієнтовані знання, когнітивні навички, установки, схеми, мислення. Ціннісний вимір здоров'язбережувальної компетентності актуалізується нами, також в *особистісно-екзистенційному компоненті* (Федорець, 2017) в рамках якого ми визначаємо необхідність пізнання і розкриття вчителем екзистенційних цінностей; в *діяльнісно-дискурсивному* – як прояв технологічно орієнтованих цінностей (Федорець, 2017); в *антропокультурному* – в ракурсі формування соціальних, культурних, демократичних цінностей, а в *інклюзивно-гуманістичному* – як реалізації цінностей гуманізму, доброти, толерантності, інклюзії, рівності, свободи, європейських ціннісних контекстів. Наша *антропологічна модель здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури* (Федорець, 2017) розробляється як антропологічно-ціннісна. Відповідно ми використовуємо аксіологізацію та аксіологічні стратегії збереження здоров'я і удосконалення здоров'язбережувальної компетентності.

Компетентісно-орієнтований концепт «Здоров'я як смисл» («Здоров'я-смысл») – є одним з центральних і системоорганізуючих в нашій методологічній системі. Сутністю даного концепту є розгляд і репрезентація здоров'я як смислу. Відповідно здоров'я розглядається як особливий автентичний, антропологічний, екзистенційний і онтологічний за походженням, та гармонізуючий за спрямуванням і структурою, а також як мотивуючий, багатомірний, життєтворчий, вітальний, гуманістичний і адаптивний смисл.

Розробка концепту «Здоров'я як смисл» нами здійснена на основі рецепції та інтеграції ідей кордоцентризму, логотерапії В. Франкла (Франкл, 1990) та моделі салютогенезу Аарона Антоновського (А. Antonovsky) (Лук'янченко, 2010; Antonovsky, 1996). Наш концепт є по суті «технологічною інтерпретацією» і адаптацією ідеї *sense of coherence* – SOC (почуття когеренції) А. Антоновського (Лук'янченко, 2010; Antonovsky, 1996). В його моделі почуття когеренції презентується як «гносеологічно-аксіологічно-смысло-діяльнісна» система, яка сформована такими компонентами (аспектами): 1) *усвідомленості* (гносеологічний компонент), що складається з інформованості, антиципації, оцінки; 2) *здійсненості* (пізнавально-діяльнісний компонент) який представляє засоби та шляхи адаптації і боротьби; 3) *смыслів* існування і діяльності (смысловий, «емоційно-буттєвий», «мотиваційно-вітальний» компонент).

Цінним в концепції «*sense of coherence*» (почуття когеренції) як і в цілому в моделі здоров'я А. Антоновського є наявність діяльнісного, пізнавального та смыслового аспектів (Лук'янченко, 2010; Antonovsky, 1996). В системі уявлень А. Антоновського здоров'я розуміється як особлива активність і аутопоезисність (можна висловитися, що сформована в душі концепції аутопоезису У. Матурани і Ф. Варели). Здоров'я таким чином є відносно автономною системою (відповідно до вчення П. Анохіна функціональною системою), яка забезпечує виживання і існування людини. Осмислюючи концепцію А. Антоновського (Лук'янченко, 2010; Antonovsky, 1996) в рамках компетентісної парадигми, ми можемо відмітити, що наявність діяльнісного, смыслового і пізнавального аспектів (компонентів) інтегрованих в одну «функціональну» цілісність на основі цільової спрямованості здоров'язбереження дає нам підстави розглядати дану модель як таку, яка розкриває феномен здоров'я і здоровий спосіб життя як первинну компетентність чи *архе-компетентність* (в розумінні як давно і як «природньо-антропологічно» детерміновану).

Компетентісно-орієнтований (технологічний) концепт «Здоров'я як смисл» генетично і сутнісно зв'язаний з попереднім («Здоров'я як цінність»). При наявності смыслів збереження здоров'я людина розуміє його як: актуальну для себе зону активності і діяльності, необхідність, значимість, цінність, визначальний аспект способу існування, адаптацію, шлях гармонізації, комунікацію і проблематизацію, «зв'язок» зі світом, умову досягнень і як «вершину»

чи значимий «фрагмент» свого буття. Та певною мірою як і саме життя (Барьяхтар, 2018; Зоткин, 1998; Леонтьев, 2007)...

Як вказує В. Франкл (Франкл, 1990) смисли знаходяться і формуються перш за все самою людиною тому задача педагога полягає в створенні в освітньому процесі таких психологічних, ціннісно-сміслових і культурних контекстів і умов на основі яких дитина могла би «побачити», зрозуміти і розкрити для себе смисли збереження здоров'я. Відповідно актуальним є формування здоров'язбережувальної ієрархії смислів. Формуванню смислів сприяють самопізнання, аналіз, проживання і переживання складних ситуацій, наявність цінностей (цінності є умовою розкриття смислів), а також дискурсивні, рефлексивні, самопізнавальні, маєтичні і діалогічні практики та створення потужних ціннісно-сміслових і культурних контекстів. Для реалізації зазначеного актуальним є не тільки і не стільки певні методики і технології, а особистісний чинник, тобто Вчитель як особистість. Важливим є щоб вчитель фізичної культури був носієм культури та екзистенційних і гуманістичних цінностей та смислів. Смисли складно представити у вигляді формули чи установки вони багатомірні, межові і мають трансцендентний вимір.

Керуючись ідеями В. Франкла (Франкл, 1990) ми розуміємо смисли як динамічне утворення, як форму проблематизації, як прозяв аутопоезису і життя. Тому просте питання яке ставить учень йдучи на заняття з фізичної культури чи не бажаючи цього робити: «Навіщо мені це потрібно?», є смислоформувальним в своїй суті. На основі осмислення вище вказаного «простого» на переший погляд питання для дитини можна ефективно розкрити вітальні смисли здоров'я і фізичної культури, як ідею і необхідність рухової активності та її естетизм, цінність тощо. Смисли як і цінності збереження здоров'я більш ефективно формувати «не прямо», не редуційно і не рецептурно і цілепокладально («Це корисно! Тому робіть!»), а через актуалізацію смислових та культурно-освітніх контекстів – не «помітно». Актуальною в даному аспекті є здоров'я орієнтована методологічно-світоглядна ідея руху та розуміння руху як смислу і буття. Відповідно важливим є розкриття рухової активності як радості життя та шляху самоактуалізації, самореалізації та ін.

В нашій методологічній системі формується *смісловий вимір* здоров'язбережувальної компетентності (Федорець, 2017). *Смісловий вимір* як методологічний конструкт є передумовою формування *сміслотворчих стратегій* збереження здоров'я та розвитку компетентності. Відповідно стратегії формування смислів (сміслотворчі) входять як в методологію так і в склад інтелектуально-ціннісного, особистісно-екзистенційного та діяльнісно-дискурсивного компонентів здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури (Федорець, 2017).

Завершуючи наше дослідження спрямоване на ціннісно-сміслову рефлексію і рецепцію феноменології здоров'я ми згадуємо про глибинні, екзистенційні та сердечні цінності і смисли ідеї *ordo amoris* Макса Шелера. В своєму творі «*Ordo amoris*» він говорить про те, що «Людина, перш ніж вона є *ens cogitans* (пізнаюче буття) або *ens volens* (вольове буття), є *ens amans* (любяче буття)».

Висновки

1. На основі антропологічно-ціннісного осмислення освітніх здоров'я-орієнтованих практик і технологій та співвідносної методологічної рефлексії здоров'я його феноменологія розкривається структуровано і конкретизовано (специфіковано) як особлива система цілей і проблем на реалізацію яких спрямована здоров'язбережувальна компетентність. Здоров'я таким чином репрезентується як проблемно-цільова передумова удосконалення методології та методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти. Відповідно до вказаних методологічних візій в даній педагогічній системі феномен здоров'я розкривається в форматі суми *компетентнісно-орієнтованих концептів*.

2. В основі методології і методики удосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури лежить антропологічно-ціннісна та технологічна рефлексія феноменології здоров'я яка репрезентується в форматі цінностей та смислу. Відповідно в рамках даної методології нами актуалізується компетентнісно-орієнтований концепт «Здоров'я-цінність» співвідносно з яким здоров'я розкривається і розуміється як аксіологічний феномен, який знаходиться в основі *когнітивно-ціннісного компоненту* здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

3. В рамках даної педагогічної системи розглядаючи здоров'я з позицій феноменологічної аксіології ми представляємо його як складну ієрархізовану аксіологічну чи точніше «*феноменологічно-аксіологічну*» систему. В цій ціннісній системі актуалізується первинність екзистенційних цінностей серед яких визначальними є життя, любов, здоров'я, рухова активність, що представляються як системоорганізуючі і наскрізні. Як актуальний методологічний і методичний прийом нами репрезентується *ієрархізація цінностей здоров'я*.

4. На основі антропологічно-ціннісної рефлексії феноменології здоров'я представленої як смисл формується *компетентнісно-орієнтований концепт «Здоров'я-смісл»*. Сутністю вказаного концепту є розкриття феномену здоров'я як особливого антропологічного і життєтворчого смислу, який є наскрізним та пронизуючим як тілесну основу людини так і таким, що проектується в психічну і професійну реальність з її душевного та трансцендентного вимірів.

5. Здоров'язбережувальна компетентність вчителя фізичної культури таким чином репрезентується як професійна здатність спрямована на розкриття і формування цінностей та смислів здоров'я. Професійно значимим є специфіка актуалізації високих, автентичних, онтологічних і глибинних смислів рухової активності та здоров'я шляхом осмислення краси, вітальності, експресії, гармонії руху, тіла та тілесності. В даному аспекті актуальною складовою збереження і формування здоров'я є спрямованість вчителя фізичної культури на «відкриття» дитиною вітальних (життєвих), темпоральних (часових) і екзистенційних смислів та цінностей рухової активності та радості руху як способу буття, любові до світу та життя і шляху надії. В контексті розкриття екзистенційного ціннісно-сміслового виміру рухової активності важливим є формування смислів поміркованості, гармонійності, мудрості, тілесної, інтелектуальної і душевної досконалості, дружби, любові засобами фізичної культури, а також гармонійних та не конкурентних відношень між тілесним і душевним.

5. В даній педагогічній системі формується методологічний концепт *сислового виміру здоров'язбережувальної компетентності*. Вказаний концепт лежить в основі розробки *сислотворчих стратегій* збереження здоров'я і життя, які є значимими та системоформувальними складовими удосконалення структури і змісту здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Список використаних джерел

- Аристотель. (1984). *Сочинения* (Т. 4. С. 53-294). Москва: Мысль.
- Асмолов, А. Г. (1990). *Психология личности*. Москва: Изд-во МГУ.
- Барьяхтар, О. Ф. (2018). Модель структурных компонентов личностных смыслов. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 2, 85-91.
- Бинсвангер, Л. (1999). *Бытие-в-мире*. Москва; Санкт-Петербург: КСП+: Ювента.
- Бриленок, Н. Б. (2018). *Здоровый образ жизни: социально-философский анализ*. Дис. канд. филос. наук). Саратов: Саратов. нац. исслед. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского.
- Василюк, Ф. Е. (1984). *Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций*. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Гриньова, М. В., & Дяченко-Богун, М. М. (2017). Проблема здоров'я вчителя та учнів у здоров'язбережувальному навчанні. В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIV Каришинські читання)* (С. 95-97). Полтава.
- Гуссерль, Э. (2009). *Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии*. Москва: Академ. проект.
- Гуссерль, Э. (1994). *Философия как строгая наука. Логические исследования. Т. 1: Прологомены к чистой логике*. Новочеркасск: САГУНА.
- Есатова, Е. Р. (2013). Историчні передумови зародження та розвитку деонтології. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 108.1. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_48 (дата звернення: 15.10.2019).
- Зоткин, Н. В. (1998). Психологическая концепция смысла. *Вестник Самарского государственного университета*, 1. Взято з <http://www.scorcher.ru/art/life/art77.htm> (дата обращения: 15.10.2019).
- Йегер, В. (1997). *Пайдейя. Воспитание античного грека*. (Т. 2). Москва: Греко-латин. кабинет Ю. А. Шичалина.
- Кант, И. (1965). *Сочинения* (Т. 4, ч. 1, с. 211-310). Москва: Мысль.
- Леонтьев, А. Н. (2005). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл: Академия.
- Леонтьев, Д. А. (2007). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл.
- Лук'янченко, М. (2010). Здоров'я людини через призму моделі салютогенезу: теорія та практика. *Молодь і ринок*, 12 (71), 49-52.
- Марсель, Г. О. (1995). *Трагическая мудрость философии: избранные работы*. Москва: Изд-во гуманитар. лит.
- Марчук, А., & Марчук, О. (2014). Феномен здоров'я та принципи досконалості в антропології східної патристики. *Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія*, 726-727, 227-232.
- Матвеев, П. Е. (2004). *Моральные ценности*. Владимир: ВГУ.
- Медведев, Н. В. (2016). Категория счастья в моральной философии Аристотеля. *Манускрипт*, 6 (68), 2, 125-131.
- Ниязбаева, Н. Н. (2014). *Экзистенциальные ценности образования: монография*. Москва: Перо.
- Роджерс, К. Р. (2013). *Гуманистическая психология: теория и практика*. Москва: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та.
- Турпетко, А. С. (2012). О феноменологическом методе в аксиологии. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология*, 24 (65), 4, 100-111.
- Федорець, В. М. (2017). Концептуалізація антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*, 5 (34), 137-178.
- Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла: сборник*. Москва: Прогресс.
- Чудновский, В. Э. (2014). Жизненное пространство личности как психологический феномен. В кн. *Психология смысла жизни: методологические, теоретические и прикладные проблемы* (С. 3-33). Гродно: Гроднен. гос. ун-т им. Я. Купалы.
- Чухина, Л. А. (1994). Человек и его ценностный мир в феноменологической философии Макса Шелера. В кн. М. Шелер, *Избранные произведения* (С. 377-398). Москва: Гносис.

- Шарок, В. В. (2009). Экзистенциальные ценности как фактор препятствующий рискованному поведению. *Вестник Санкт-Петербургского университета*, 12, 2, 1, 65-71.
- Шелер, М. (1994а). Формализм в этике и материальная этика ценностей. В кн. М. Шелер, *Избранные произведения* (С. 259-333). Москва: Гносис.
- Шелер, М. (1994б). Ordo amoris. В кн. О. П. Зубец (Сост.), *Трактаты о любви* (С. 77-100). Москва.
- Шохин, В. К. (2006). Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль. Москва: Изд-во РУДН.
- Щедрина, А. Г. (1989). *Онтогенез и теория здоровья: методол. аспекты*. Новосибирск: Наука.
- Юнг, К. Г. (1991). *Архетип и символ*. Москва: Ренессанс.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11, 11-18.
- Binswanger, L. (1942). *Grundformen und Erkenntnis Menschlichen Daseins*. Zürich: Max Niehans Verlag.
- Hjelle, L. A., & Ziegler, D. J. (1976). *Personality Theories: Basic assumptions, research, and application*. New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. New York: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Sigerist, H. E. (2003). Medical care for all the people. *American journal of public health*, 93 (1), 57-59.

References

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11, 11-18.
- Aristotel. (1984). *Sochineniya [Works]* (Vol. 4, pp. 53-294). Moskva: Mysl [in Russian].
- Asmolov, A. G. (1990). *Psikhologiya lichnosti [Psychology of Personality]*. Moskva: Izd-vo MGU [in Russian].
- Bariakhtar, O. F. (2018). Model strukturnikh komponentov lichnostnykh smyslov [Model of structural components of personal meanings]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Kemerovo State University]*, 2, 85-91 [in Russian].
- Binsvanger, L. (1999). *Bytie-v-mire [Being-in-the-world]*. Moskva; Sankt-Peterburg: KSP+: Yuventa [in Russian].
- Binswanger, L. (1942). *Grundformen und Erkenntnis Menschlichen Daseins*. Zürich: Max Niehans Verlag.
- Brilenok, N. B. (2018). *Zdorovyj obraz zhizni: socialno-filosofskij analiz [Healthy Lifestyle: A Socio-Philosophical Analysis]*. (Extended abstract of PhD diss.). Saratov: Saratovskij nacionalnyj issledovatel'skij gosudarstvennyj universitet imeni N. G. Chernyshevskogo [in Russian].
- Chudnovskiy, V. E. (2014). Zhiznennoye prostranstvo lichnosti kak psikhologicheskij fenomen [The living space of a person as a psychological phenomenon]. *Psikhologiya smysla zhizni: metodologicheskiye. teoreticheskiye i prikladnye problemy [Psychology of the meaning of life: methodological, theoretical and applied problems]* (pp. 3-33). Grodno: Grodnen. gos. un-t im. Ya. Kupaly [in Russian].
- Chukhina, L. A. (1994). Chelovek i ego tsennostnyy mir v fenomenologicheskoy filosofii Maksa Shelera [Man and his value world in the phenomenological philosophy of Max Scheler]. In M. Sheler, *Избранные произведения [Selected works]* (pp. 377-398). Moskva: Gnosis [in Russian].
- Esatova, E. R. (2013). Istorichni peredumovi zarozhennya ta rozvitku deontologii [Historical change of mind and development of deontology]. *Visnik Chernigivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu. Pedagogichni nauki [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences]*, 108.1. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_48 [in Ukrainian].
- Fedorets, V. M. (2017). Kontseptualizatsiia antropologichnoi modeli zdoroviazberezhivalnoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury [Conceptualizing the anthropological model of health-saving competence of a physical education teacher]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity. Seriya: Pedagogichni nauky [Bulletin of postgraduate education. Series: Pedagogical Sciences]*, 5 (34), 137-178 [in Ukrainian].
- Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskakh smysla [Man in Search of Meaning: Compilation]*. Moskva: Progress [in Russian].
- Gusserl, E. (2009). *Idey k chistoy fenomenologii i fenomenologicheskoy filosofii [Ideas for pure phenomenology and phenomenological philosophy]*. Moskva: Akadem. Proyeckt [in Russian].
- Gusserl, E. (1994). *Filosofiya kak strogaya nauka. Logicheskiye issledovaniya. T. 1: Prolegomeny k chistoy logike [Logical research. T. 1: Prolegomena to pure logic]*. Novochebassk: SAGUNA [in Russian].
- Hjelle, L. A. & Ziegler, D. J. (1976). *Personality Theories: Basic assumptions, research, and application*. New York: McGraw-Hill.

- Hrynova, M. V., & Diachenko-Bohun, M. M. (2017). Problema zdorovia vchytelia ta uchniv u zdoroviazberezhuvannomu navchanni [The problem of health of the teachers and students in health-saving education]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Metodyka navchannia pryrodnychych dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli" (XXIV Karyshynski chytannia)* (pp. 95-97). Poltava [in Ukrainian].
- Jeger, V. (1997). Pajdejya. Vospitanie antichnogo greka [Paideia. Education of the ancient Greek] (Vol. 2). Moskva: Greko-latin. kabinet Yu. A. Shichalina [in Russian].
- Kant, I. (1965). *Sochineniya [Works]* (Vol. 4, pp. 211-310). Moskva: Mysl [in Russian].
- Leontyev, A. N. (2005). *Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]*. Moskva: Smysl: Akademiya [in Russian].
- Leontyev, D. A. (2007). *Psikhologiya smysla: priroda. stroeniye i dinamika smyslovoy realnosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]*. Moskva: Smysl [in Russian].
- Lukianchenko, M. (2010). Zdorovia liudyny cherez pryzmu modeli saliutohenezu: teoriia ta praktyka [Human health through the lens of salutogenesis: theory and practice]. *Molod i rynok [Youth and the market]*, 2 (71), 49-52 [in Ukrainian].
- Marsel, G. O. (1995). *Tragicheskaya mudrost filosofii : izbrannye raboty [The tragic wisdom of philosophy: Selected works]*. Moskva: Izdatelstvo gumanitarnoy literatury [in Russian].
- Marchuk, A., & Marchuk, O. (2014). Fenomen zdorovia ta pryntsyipy doskonalosti v antropologii skhidnoi patrystyky [The phenomenon of health and the principles of excellence in the anthropology of Oriental patristics]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Filosofiia [Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Philosophy]*, 726-727, 227-232 [in Ukrainian].
- Matveyev, P. E. (2004). *Moralnyye tsennosti [Moral values]*. Vladimir: VGU [in Russian].
- Medvedev, N. V. (2016). Kategoriya schastia v moralnoy filosofii Aristotelya [The category of happiness in the moral philosophy of Aristotle]. *Manuskript [Manuscript]*, 6 (68), 2, 125-131 [in Russian].
- Niyazbayeva, N. N. (2014). *Ekzistentsialnyye tsennosti obrazovaniya [Existential Values of Education]: monografiya*. Moskva: Pero [in Russian].
- Rodzhers, K. R. (2013). *Humanistycheskaia psikhologhiya: Teoriya y praktyka [Humanistic Psychology: Theory and Practice]*. Moskva: Yzd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsyalnogo ynstytuta [in Russian].
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. New York: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Turpetko, A. S. (2012). O fenomenologicheskome metode v aksiologii [On the phenomenological method in axiology]. *Uchenyye zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta im. V. I. Vernadskogo. Seriya: Filosofiya. Kulturologiya. Politologiya. Sotsiologiya [Scientific notes of Taurida National University. V.I. Vernadsky. Series: Philosophy. Culturology. Political science. Sociologists]*, 24 (65), 4, 100-111 [in Russian].
- Sigerist, H. E. (2003). Medical care for all the people. *American journal of public health*, 93 (1), 57-59.
- Sharok, V. V. (2009). Ekzistentsialnyye tsennosti kak faktor prepyatstvuyushchey riskovannomu povedeniyu [Existential values as a preventing risky behavior factor]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta [Bulletin of St. Petersburg University]*, 12, 2, 1, 65-71 [in Russian].
- Shedrina, A. G. (1989). *Ontogenez i teoriya zdorovya: metodologicheskie aspekty [Ontogenesis and Theory of Health: methodological Aspects]*. Novosibirsk [in Russian].
- Sheler, M. (1994a). Formalizm v etike i materialnaia etika tcennostei [Formalism in the ethics and the material ethics of values]. In M. Sheler, *Izbrannyye proizvedeniia [Featured Works]* (pp. 259-333). Moskva: Gnosis [in Russian].
- Sheler, M. (1994b). Ordo amoris [Ordo amoris]. In O. P. Zubets (Comp.), *Traktaty o liubvi [Treatises on love]* (pp. 77-100). Moskva [in Russian].
- Shokhin, V. K. (2006). *Filosofiya tsennostey i rannyya aksiologicheskaya mysl [Philosophy of Values and Early Axiological Thought]*. Moskva: Izd-vo RUDN [in Russian].
- Vasilyuk, F. E. (1984). *Psikhologiya perezhivaniya: analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy [Psychology of experience: an analysis of overcoming critical situations]*. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
- Yung, K. G. (1991). Arkhetip i simvol [Archetype and symbol]. Moskva: Rennessans [in Russian].
- Zotkin, N. V. (1998). Psikhologicheskaya kontseptsiya smysla [The psychological concept of meaning]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Samara State University]*, 1. Retrieved from <http://www.scorcher.ru/art/life/art77.htm> [in Russian].

FEDORETS V.

Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Vinnytsia Academy of Continuous Education, Ukraine

KLOCHKO O.

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ukraine

UNVEILING THE VALUE-SENSIBLE PHENOMENOLOGY OF HEALTH AS AN ANTHROPO-DIMENSIONAL WAY OF PERFECTING THE HEALTH PRESERVING COMPETENCE OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

On the basis of unveiling the axiological-sensible phenomenology of health, the article presents the development of the anthropological-value and technologically oriented concepts and methodological strategies aimed at perfecting the methodology and methods of development of a health preserving competence of Physical Education teachers in conditions of post-graduate education. The phenomenon of health is viewed as the final goal and the target reason for the development and implementation of the health preserving competence. Accordingly, on the basis of the stated problem-targeted visions and attitudes, health is structured and specified representing itself as a sum of "competence oriented concepts". Among the stated concepts, the concepts of "Health-value" and Health-sense" are the ones, which are methodologically significant and system-organizing. Due to the development of the "Health-value" and Health-sense" concepts, the value-sensible phenomenology of health transforms into the content and structure of the health preserving competence and thus defines phenomenological-value and anthropo-dimensional ways and strategies of its implementation. We form the concept of health values hierarchization. This concept is represented as a significant and system-organizing methodological principle and a relevant methodological and technological condition for implementation of the health preserving competence. The developed concept the sense-creating strategies is a relevant component of the methodology, methods and technology of development of the health preserving competence of a Physical Education teacher as well as of preservation of health and life of the participants of the educational process.

Key words: health preserving competence of a Physical Education teacher, post-graduate education, pedagogy of health, methodology, methods, sense, axiology, health, professionalization, professional education

Стаття надійшла до редакції 24.10.2019 р.

УДК 373.3.016:796

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194887>

ОЛЬГА ФРОЛОВА

ORCID ID 0000-0003-1032-3789

ІЛЛЯ ЯРХО

Маріупольський державний університет

**МОТИВАЦІЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
ДО ЗАНЯТЬ СПОРТОМ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС**

У статті проаналізовано проблеми та напрямки мотивації дітей молодшого шкільного віку до занять спортом у позаурочний час – у секціях, спортивних колективах, власними силами (вдома чи на вуличних спортивних майданчиках). Виявлено мотиви до занять спортом (комунікаційні, психологічні, соціальні, виражальні) та ключові мотиваційні засоби (вербально-спонукальні, демонстраційно-спонукальні, образно-спонукальні, подієво-спонукальні, візуально-спонукальні). Подано характеристику способу життя сім'ї молодшого школяра, які підвищують зацікавленість дитини у спорті. Описано деструктивні чинники, які негативно впливають на мотивацію особистості періоду «зрілого дитинства» до занять фізичною культурою та спортом (нерегулярність тренувань, примус, неправильний вибір виду спорту, відсутність дисципліни в колективі, індивідуальні чинники).

Ключові слова: мотивація; спорт; діти; молодші школярі; фізичне виховання

Постановка проблеми. На сучасному етапі заняття спортом молодших школярів розглядаються не лише як інструмент підтримки фізичних сил, але і як засіб розвитку «здоров'язберігаючої компетентності, ... удосконалення життєво необхідних умінь та навичок, вмінь використовувати їх у навчальній та повсякденній діяльності, розширення функціональних можливостей організму учнів шляхом цілеспрямованого розвитку природних здібностей, основних фізичних якостей» (*Стратегія розвитку фізичного виховання...*, 2019). Пошуки методів мотивації до занять спортом, як і будь-якою діяльністю, є актуальною проблемою, зважаючи на фізіологічні та когнітивні особливості розвитку особистості у період «зрілого дитинства» (від 6/7 до 10/11 років). Так, при активному анатомно-фізіологічному розвитку організму психіка та пізнавальні здібності дитини характеризуються

незібраністю, розсіяною увагою, швидким «перемиканням» з однією теми на іншу та неможливістю довго концентруватися на одній справі. Тому і шкільні заняття для першокласників скорочено, а ігрові методи навчання займають першорядне становище.

Зважаючи на вищеописані особливості розвитку дитини та необхідність постійних занять спортом для досягнення видимого результату важливою стає константа «мотивації» як заохочувального елементу в процесі фізичної підготовки. Питання мотивації дитини до ведення спортивного способу життя є актуальним для батьків, вчителів, тренерів секцій та організаторів спортивних гуртків, дитячих лікарів, психологів та інших зацікавлених суб'єктів.

Аналіз досліджень та публікацій. Мотивація як «достатня причина» для фізичної, розумової, пізнавальної, навчальної активності людини (і дитини в тому числі) розглядалася у роботах філософів (А. Шопенгауер) та психологів. Надбудовою поняття мотивації виступають пануючі соціально-політичні умови. Наприклад, в комуністичні часи у якості основного мотиваційного стимулу для занять спортом виступала необхідність «виконання боргу перед країною» (для дорослих спортсменів) та відповідно «стати кращим громадянином своєї країни» (для дітей) (О.А. Чернікова). Паралельно розглядалося поняття «рівня домагань» особистості як мотиву до фізичної активності (О.В. Дашкевич). Сьогодні вчені розуміють феномен мотивації як «психічну властивість, що спрямовує активність людини» (Родіонов, 2019). Дана проблема розглядається переважно в підручниках з психології спорту з позицій дорослих спортсменів, які тренуються в певному виді спорту.

Невирішені частини загальної проблеми. Нами було виявлено єдину статтю, у якій спортивна мотивація дітей виступає як предмет окремого дослідження (Г.І. Польшина «Мотивація дітей к заняттям спортом на етапі початкової спортивної підготовки»). Питання мотивації молодших школярів до занять фізичною культурою та спортом у позаурочний час не розглядалося вченими взагалі.

Метою нашої статті є виявити та описати ключові засоби мотивації дітей молодшого шкільного віку до занять спортом у позаурочний час. **Предмет** – мотивація до занять спортом як заохочувальна методика впливу на світоглядні переконання та формування моделі поведінки школярів молодшого шкільного віку у вільний від занять у школі час. **Об'єкт** – мотиваційні засоби до занять спортом дітей молодшого шкільного віку з можливістю системного використання у практичній діяльності тренерів, вчителів, батьків. **Методологічною основою** дослідження є використання аналітичного, системного, функціонального методів. Досягнення мети передбачає розв'язання таких **завдань**: виявити засоби мотивації молодших школярів до занять спортом та охарактеризувати їх, окреслити можливі форми фізичної активності, окреслити деструктивні елементи під час занять спортом, що здійснюють демотивуючий вплив на дитину.

Виклад основного матеріалу. Мотивація – це зв'язок особистості та її діяльності, сукупність суб'єктивних чинників, що визначають направленість активності індивіда. Через даний феномен можемо охарактеризувати особистість як суб'єкта занять, виявити витоки, сутність, зміст її активності, здатність до саморегуляції та адаптації (Бабушкин Г.Д.).

У зміст поняття «мотивація» включено різні прояви психологічної сутності людини: мотиви, потреби, інтереси, цілі, мотиваційні установки, ідеали тощо. Вона також займає окреме місце в структурі особистості, визначаючи направленість, характер, емоції, здібності, психічні процеси. За свідченням С.Л. Рубінштейна, мотивація – це «детермінація, що реалізується через психіку», «опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація управління людиною світом» (Бабушкин, 2004).

На інтенсивність та регулярність занять спортом впливають різні чинники та конкретні обставини для фізичної активності. Відповідно, мотивація також розглядається вченими на різних рівнях. Так, Н.Б. Стамбулов представляє мотивацію спортсменів у вигляді трирівневої піраміди: 1 (основа піраміди) – потреби, ситуативні мотиви, 2 – схильності, інтереси, ідеали, ціннісні орієнтації, 3 (найвищий рівень) – світогляд, життєва позиція та цілі (Родионов В., Родионов А., & Сивицкий, 2019). Застосування цього погляду до дітей молодшого шкільного віку не видається доречним, адже інтереси, ідеали та життєві цілі у них лише формуються. Можемо розглядати їх мотивацію лише на першому рівні («потреби, ситуативні мотиви») та частково на другому («схильності, інтереси»).

Більш актуальною для шкільної молоді періоду «зрілого дитинства» можна вважати класифікацію підстав до спортивної мотивації, запропоновану Р.А. Пілояном (Родионов В., Родионов А., & Сивицкий, 2019). Вона, зокрема, включає такі пункти:

- а) спонукальні (коли задовольняються духовні та матеріальні потреби),
- б) базисні (коли спостерігається зацікавленість в комфортних соціальних умовах для занять, потреба у накопиченні спеціальних знань та навичок, а також у відсутності болювих відчуттів),
- в) процесуальні (актуалізуються у вивченні супротивника та відсутності психогенних впливів, що негативно впливають на результати фізичної активності).

В аспекті вивчення мотивації дітей важливим також є направленість мотивації: «до» (на досягнення успіху) чи «від» (на уникнення невдач).

Вчені та суб'єкти практичної спортивної діяльності поділяють мотивацію на два різновиди:

- загальна, що формується поступово через постійні заняття та виражається у довгострокових переконаннях та орієнтації на заняття спортом;
- конкретна – актуалізується у момент конкретного тренування, змагання чи підготовчого спортивного етапу.

Суб'єктами мотивації у випадку спонукання дітей молодшого шкільного віку до фізичної активності виступають:

- А. батьки, родичі,
- Б. вчителі,
- В. тренери та організатори спортивних секцій,
- Г. представники державних та громадських спеціалізованих установ,

Д. однолітки, соціальна група,

Е. дорослі «авторитети» (з якими дитина не перебуває у родинних зв'язках), наприклад, підліток чи спортсмен-любитель на спортивному майданчику у дворі (спортивному залі).

Дослідниця Г.І. Польшина на основі вивчення наукової літератури та емпіричних досліджень робить висновок, що визначальну роль у формуванні стійкої мотивації до регулярних занять спортом відіграють «особисті якості, поведінка та діяльність тренера» (Польшина, 2007).

Суб'єктам важливо пам'ятати також про те, що у досліджуваній нами період (а саме у віці від 6/7 до 10/11 років) мотиви до занять спортом та інших видів фізичної активності ще не проявляються як стійка і усвідомлена зацікавленість. Зараз доречно говорити про формування звички, що виробляється завдяки систематичним заняттям фізичними вправами, відвідування гуртка чи секції. Саме ця звичка та формування спортивно-орієнтованого світогляду (переконання, що спорт – це невід'ємна частина життя особистості) вже можуть бути досить стійкими.

Г.І. Польшина говорить також про те, що мотивація не лише спонукає дітей до занять спортом та фізичною культурою, але й надає заняттям суб'єктивний, особистий смисл. Вона також вказує на «мінливість» (Польшина, 2007) дитячих мотивів, їх підпорядкування настрою, обставинам, конкретному етапові тренувань, а також тим результатам, які маленький спортсмен отримує в ході занять (чим краще виходить виконувати вправи, тим вищий рівень мотивації).

Основними мотивами, що спонукають особистість періоду «зрілого дитинства» займатися спортивною активністю, виступають:

- прагнення до задоволення духовних потреб – комунікаційних, емоційних, адже заняття дають нові враження,
- соціальні – у дитини формується почуття причетності до певної соціальної групи,
- виражальні – актуалізуються в моді на здоровий спосіб життя, престиж спорту, орієнтації на думку друзів-спортсменів, родичів-спортсменів тощо,
- прагнення до самоствердження – можливість стати лідером в колективі, отримати повагу оточуючих, отримати похвалу та визнання,
- прагнення до фізичної та моральної досконалості, адже фізична активність розвиває тіло, виховує характер.
- На основі вивчення сучасних підходів до мотивації дітей до занять спортом та фізичною культурою у позаурочний час, ми виявили наступні засоби:
- вербально-спонукальні: усне заохочування до фізичної активності;
- демонстраційно-спонукальні: коли дитина бачить конкретний приклад (батьків, старших братів/сестер, однолітків тощо);
- образно-спонукальні: перегляд фільмів, мультфільмів чи вистав, читання книг тощо, де представлено образ успішного спортсмена чи фізична активність відіграє значну роль в досягненні успіху персонажу;
- подієво-спонукальні: участь у майстер-класах чи відкритих заняттях, відвідування спортивних заходів (наприклад, змагань з баскетболу чи футболу);
- візуально-спонукальні: актуалізуються в оформленні залу для занять, формі спортсменів, атрибутиці для занять спортом. Наприклад, стрічка в легкій атлетиці чи сукня у спортивних бальних танцях.

Водночас, спостерігаємо ряд деструктивних чинників, які негативно впливають на мотивацію особистості періоду «зрілого дитинства» до занять фізичною культурою та спортом. У такому віці діти ще залежні від дорослих (наприклад, від робочого графіку, коли секції та спортивні заняття відвідуються не відповідно бажань дитини, а згідно розкладу робочого навантаження батьків). Авторитетом для школярів все ще залишаються дорослі, тож особистість спортивного наставника також відіграє значну роль. На новий рівень виходить соціальна роль дитини, а отже актуалізується залежність від думки однолітків. На основі зазначеного ми виділили ключові, на нашу думку, чинники, що зменшують мотивацію дитини до позаурочної фізичної активності:

- нерегулярність тренувань;
- примус до занять спортом з боку батьків (тренера, вчителя) та мотивація через особистість дорослого («Я мріяла танцювати», «Я знаю, як тобі буде краще» і под.);
- насильницькі дії з боку дорослих: фізичні (тренер застосовує фізичну силу у якості покарання) або психологічні (коли дитину принижують через неможливість виконати певну вправу);
- неправильний вибір виду спорту (невідповідність індивідуальним особливостям розвитку дитини, її темпераменту, фізичним здібностям тощо). Наприклад, коли для дитини-інтроверта обирають командний вид спорту;
- відсутність дисципліни в колективі;
- індивідуальні чинники, що складаються під впливом сімейних традицій, колективу, що відвідує дитина.

Висновки та перспективи дослідження. Здійснений аналіз дозволяє зробити висновки, що мотивація дітей молодшого шкільного віку до занять спортом та фізичною культурою – феномен мінливий та залежить від темпераменту особистості, наявності позитивних прикладів, способу життя родини, психологічного клімату в колективі. Різке перемикання молодшого школяра з одного заняття на інше визначається пошуком себе та орієнтацією на вироблення власного «Я» з індивідуальними рисами та особливостями. Це вимагає більш відповідального ставлення з боку дорослих, аби розгледіти нахили та індивідуальні фізичні можливості особистості періоду «зрілого дитинства». Відповідно до аналізу вподобань та здібностей дитини необхідно коригувати і спілкування з нею у напрямку спортивної мотивації: допомогти обрати різновид фізичної активності, підтримати, вчасно виявити талант та розвивати його, не наполягати, якщо дитині важко даються заняття в конкретному гурткові та за необхідності змінити його.

Список використаних джерел

- Бабушкин, Г. Д. (Ред.). (2004). *Общая и спортивная психология: учеб. для вузов*. Омск: СибГУФК.
- Демина, С. А. (2010). Спорт – средство воспитания силы духа и ключ к формированию психологии победителя. *Теория и практика физической культуры*, 1, 86-87.
- Іваній, І. В., & Сергієнко, В. М. (2016). *Психологія фізичного виховання та спорту: навч.-метод. посіб.* Суми: ФОП Цьома С. П.
- Польшина, Г. И. (2007). Мотивация детей к занятиям спортом на этапе начальной спортивной подготовки. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. Взято с <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-detey-k-zanyatiyam-sportom-na-etape-nachalnoy-sportivnoy-podgotovki> (дата обращения: 29.09.2019).
- Родионов В. А., Родионов А. В., & Сивицкий, В. Г. (Ред.). (2019). *Спортивная психология: учебник для академического бакалавриата*. Москва: Юрайт. Взято с https://stud.com.ua/25575/psihologiya/sportivna_psihologiya (дата обращения: 2.10.2019).
- Сидорова, О. (2014). Психологічні особливості професійної діяльності спортсмена та їх роль у процесі соціалізації. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Психологія*, 2, 89-92.
- Стратегія розвитку фізичного виховання та спорту серед учнівської молоді на період до 2025 року*. Міністерство освіти і науки України, 16 липня 2019. Взято с <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2019/07/16/rozvitku-fizichnogo-vikhovannya-sered-uchnivskoi-molodi-do-2025-rok-1.docx> (дата обращения: 9.10.2019).

References

- Babushkin, G. D. (Ed). (2004) *Obshchaya i sportivnaya psikhologiya [General and sports psychology]*. Omsk: SibGUFK [in Russian].
- Demina, S. A. (2010). Sport – sredstvo vospitaniya sily dukha i klyuch k formirovaniyu psikhologii pobeditelya [Sport is a means of nurturing fortitude and the key to shaping the psychology of a winner]. *Theory and practice of physical education [Theory and practice of physical education]*, 1, 86-87 [in Russian].
- Ivanii, I. V., & Serhiienko, V. M. (2016). *Psykhologhiia fizychnoho vykhovannia ta sportu [Psychology of physical education and sports]: navch.-metod. posib.* Sumy: FOP Tsoma S. P. [in Ukrainian].
- Polshina, G. I. (2007). Motivatsiia detei k zaniatiam sportom na etape nachalnoi sportivnoi pidgotovki [Motivation of children for sports at the stage of initial sports training]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii 3: Pedagogika i psikhologhiia [Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology]*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-detey-k-zanyatiyam-sportom-na-etape-nachalnoy-sportivnoy-podgotovki> [in Russian].
- Rodionov, V. A., Rodionov, A. V., & Sivitskiy, V. G. (Eds.). (2019). *Sportivnaya psikhologiya [Sport psychology]*. Moskva: Yuryt [in Russian].
- Sydorova, O. (2014). Psykholohichni osoblyvosti profesiinoi diialnosti sportsmena ta yikh rol u protsesi sotsializatsii [Psychological features of the athlete's professional activity and their role in the process of socialization]. *Visnyk KNU imeni Tarasa Shevchenka. Serii: Psykholohiia [Bulletin of Taras Shevchenko National University. Series: Psychology]*, 2, 89-92 [in Ukrainian].
- Stratehiia rozvytku fizychnoho vykhovannia ta sportu sered uchnivskoi molodi na period do 2025 roku* [A strategy for the development of physical education and sport among schoolchildren for the period up to 2025]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 16 lypnia 2019. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2019/07/16/rozvitku-fizichnogo-vikhovannya-sered-uchnivskoi-molodi-do-2025-rok-1.docx> [in Ukrainian].

FROLOVA O., YARKHO I.

Mariupol State University, Ukraine

MOTIVATION TO EXERCISE FOR CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL OUT-OF-CLASS

The article analyzes the problems and directions of motivation for primary school children to play sports outside of school hours – in sections, sport clubs, on their own (at home or on street sports grounds). The key motivational tools (verbal, demonstration, figuratively, event, visually-stimulating) and characteristics of family life, which increase the child's interest in sports, are identified. Destructive factors, which negatively influence the motivation of the “mature childhood”

personality to exercise in physical culture and sports (irregularity of training, compulsion, wrong choice of a sport, lack of discipline in the team, individual factors) are also described.

We have made the conclusion, that the motivation of school age children to sports and physical culture is the variable phenomenon, which depends on the individual temperament, the presence of positive examples, the family lifestyle, the psychological climate in the team. Frequent change of sport class is determined by the search for oneself and developing one's own individual traits and features. It requires a more responsible attitude of adults to consider the inclinations and individual physical abilities during the "mature childhood" period. According to the analysis of the child's preferences and abilities, it is necessary to adjust and communicate with him in the direction of sports motivation: to help choose the kind of physical activity, to support, to find talent and develop it in a timely manner, not to insist if it is difficult for the child to study in a particular circle and to change sport class, if it is necessary.

The subjects of motivation in the case of young pupil (in age 6-10 years) to physical activity are: a) parents, relatives, b) teachers, c) trainers and organizers of sports sections, d) representatives of state and public specialized institutions, e) coeval, social group, f) adult (non-family) authorities, such as a teenagers or amateur athlete on the street sports grounds (in a gym).

Key words: motivation; sports; children; primary school pupils; physical education

Стаття надійшла до редакції 28.09.2019 р.

УДК: 378.04:796.83.071.04

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194890>

ОЛЕКСАНДР ХИЖНЯК

ORCID ID 0000-0003-1791-2957

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА З БОКСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано застосування ключових положень системного підходу у професійно-практичній підготовці майбутнього тренера з боксу в закладах вищої освіти. Встановлено, що, відповідно до положень системного підходу, професійно-практична підготовка майбутнього тренера з боксу в сучасних закладах вищої освіти здійснюється на основі тісного взаємозв'язку теорії і практики, що визначає необхідність, по-перше, координації вивчення професійно-орієнтованих дисциплін і навчальних практик таким чином, щоб теорія випереджала практику як за змістом, так і за часом вивчення; по-друге, високого рівня теоретичних знань фахівця; по-третє, реалізацію тісних міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки.

Доведено, що ефективність навчальних практик залежить від дотримання таких умов: теоретична обґрунтованість системи підготовки студентів до практики, її навчальний і виховний характер, комплексний підхід до визначення завдань, змісту, форм і методів організації та проведення практики, забезпечення наступності та системності на різних етапах її проведення. Навчальні практики є обов'язковим компонентом процесу фахової підготовки майбутнього тренера з боксу, важливим етапом їхнього професійного зростання. В дослідженні систематизовано та адаптовано до проблеми професійної підготовки тренера основні принципи системного підходу: цілісності, сумісності елементів, функціонально-структурної будови, розвитку, лабільності, поліфункціональності, інтерактивності, варіативності.

Ключові слова: спортивно-педагогічна освіта, системний підхід, майбутній тренер з боксу, професійна підготовка тренера, навчальні практики

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку й реформування системи вищої освіти України зростають вимоги до якості професійної підготовки фахівців різного профілю. Зокрема, це стосується майбутніх тренерів з видів спорту. Підготовка тренерів з боксу у вищих навчальних закладах вимагає застосування відповідних підходів, що відповідають сучасним запитам педагогічної науки та практики. Підготовка майбутнього тренера з боксу за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» відносно новою стратегією як на першому (бакалаврському) так і на другому (магістерському) рівнях. Зростання уваги до системного підходу можна пояснити тим, що саме цей методичний орієнтир дозволяє раціонально поєднати зміст різних наук і навчальних дисциплін, різних видів і форм діяльності та спрямувати їх на досягнення кінцевої мети – формування конкурентоспроможного тренера з боксу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику системного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців вивчали В. Беспалько, Д. Гвішніані, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, С. Харченко, П. Хоменко, Ю. Шабанова. Особливості оптимізації системи підготовки майбутніх тренерів досліджували Є. Павлюк, А. Сидоров, Б. Лосин, Т. Чопик та ін. Значення боксу в системі фізичної підготовки студентів обґрунтовано в працях А. Атиля, А. Качуріна, С. Кіпріча, О. Криловського, В. Назимок, І. Юрченка. В той же час, незважаючи на

значну увагу до проблематики системного підходу особливості його застосування у професійно-практичній підготовці майбутнього тренера з боксу у закладах вищої освіти фактично залишається невивченим.

Метою статті є обґрунтування методологічних засад застосування системного підходу у професійно-практичній підготовці майбутнього тренера з боксу у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Основним критерієм якості підготовки майбутнього тренера-викладача є його професійна компетентність. Комплекс навичок і вмінь ефективно формується завдяки використанню на заняттях педагогічного інструментарію. До якостей тренера-викладача, що формуються в процесі професійної підготовки, на думку належать такі: оволодіння значними обсягами інформації; саморозвиток та самовдосконалення в аспекті фахової підготовки; здатність самостійно вивчати спеціальну літературу; розвинене мислення; володіння спортивною культурою; здатність до планування та організації навчальної і змагальної діяльності; здійснення самоконтролю та самоаналізу; позитивне ставлення до вивчення спеціальних (фахових) дисциплін. (Павлюк, 2014, 2015).

Згідно зі змістом Стандарту вищої освіти України, спеціальності 017 Фізична культура і спорт інтегральна компетентність майбутнього тренера трактується як здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері фізичної культури і спорту або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів наук з фізичного виховання і спорту, та характеризується комплексністю та невизначеністю умов (Стандарт вищої освіти..., 2019)

Отже, системний підхід (англ. *Systems thinking* – системне мислення) це напрям методології досліджень, який полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи (Шабанова, 2014).

У контексті завдань вищої школи системний підхід визначається як метод, що спрямований на оптимізацію внутрішньої ефективності освітнього процесу шляхом аналізу його провідних складників (Guy Berger, 1981).

Поділяємо Р. Макарова, який трактує дефініцію «системний підхід» як наукову методологію, засновану на принципах діалектики, що дозволяє розглядати, досліджувати, конструювати та моделювати педагогічні процеси й явища у вигляді систем (Макаров, 2005).

У нормативних положеннях ЮНЕСКО визначають такі складники підготовки фахівця, що адаптовані нами до професійної підготовки тренера з боксу: – студенти, які здобувають компетентності; – продукт навчання (те, чому треба навчити в процесі підготовки); – ресурси (час і зусилля, що витрачають як викладачі і студенти, початкові матеріали, приміщення, спортивні зали, бази практик); – умови підготовки тренера (організаційні, соціальні, культурні, економічні); – навчальна стратегія (спосіб, яким викладачі та студенти використовують ресурси та адаптуються до регулятивних умов для досягнення навчального результату); – реакція, яку викладач отримує у відповідь на свою стратегію, та її оцінка (Guy Berger, 1981).

Поділяємо думку Н. Самборської, яка пропонує три базові характеристики системного підходу: – система передбачає наявність окремих частин, які перебувають у нерозривній єдності з цілим; – кожна з частин цілого відображає певною мірою всю систему, однак ціле домінує над сукупністю складників; – система – це складно організований об'єкт, що складається з підсистем (Самборська, 2015).

Вчені пропонують виділяти такі основні системні принципи:

– *цілісності* - властивості системи не можна звести до суми властивостей складників її елементів і неможливо виведення з останніх властивостей цілого; залежність кожного елементу, властивості і відношення системи відповідно їх місця, функцій і т. і. усередині цілого;

– *структурності* – можливість опису системи через встановлення її структури, тобто мережі зв'язків системи; обумовленість поведінки системи поведінкою її окремих елементів і властивостями її структури;

– *взаємозалежності системи і середовища* – система формує і проявляє свої властивості в процесі взаємодії з середовищем;

– *ієрархічності* – кожен компонент системи у свою чергу може розглядатися як система, а досліджувана у даному випадку система є одним з компонентів ширшої системи;

– *множинності опису кожної системи* – через принципову складність кожної системи її адекватне пізнання вимагає побудови безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи (Шабанова, 2014).

Підготовка майбутнього тренера з боксу як система, що перебуває в розвитку, визначається як сукупність елементів: – система соціально-гуманітарних, медико-біологічних та професійно-практичних знань; – практичні уміння і навички з техніки, тактики боксу як виду спорту та методики навчання боксу; – досвід тренерської діяльності, сформований протягом тривалого часу; – досвіду ціннісного ставлення до професійних обов'язків.

В дослідженнях Кочубей Т. Д., Іващенко К. В. пропонується процедура реалізації системного підходу:

– на основі змінного досвіду чи раніше знайдених закономірностей дається визначення об'єкту дослідження;

– визначаються цілі та завдання дослідження, а також критерії для вивчення об'єкту;

– фіксують суттєві елементи об'єкту;

– окреслюються межі системи та визначається її попередня структура;

– встановлюються та класифікуються зовнішні зв'язки елементів об'єкту;

– вивчається кожен з виявлених елементів об'єкту;

– на основі аналізу сукупності зовнішніх зв'язків визначаються принципи взаємодії системи із середовищем;

– виявляються закономірності зміни й розвитку елементів об'єкту;

– виділяються основні причинно-наслідкові зв'язки між елементами, так звані системо утворюючі зв'язки, що забезпечують встановлену упорядкованість системи;

– виявляється кінцева структура й організація системи, на базі цього складається модель досліджуваної системи;

– аналізуються основні принципи поведінки системи; вивчається процес управління системою (Кочубей, Іващенко, 2014).

На основі узагальнення результатів чисельних досліджень ми пропонуємо такі аспекти системного аналізу процесу підготовки майбутнього тренера з боксу:

1. Система професійної підготовки розглядається як цілісне утворення;
2. Аналіз окремих елементів системи;
3. Визначення характеру зв'язків і взаємодії компонентів системи професійної підготовки майбутнього тренера;
4. Обґрунтування просторово-часових характеристик функціонування системи.

Враховуючи викладені вище теоретичні аспекти системного підходу, вважаємо за доцільне сформулювати такі складники системи професійної підготовки майбутнього тренера з боксу у закладах вищої освіти:

- державне нормативно-правове регулювання процесу підготовки майбутніх тренерів за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт»;
- сукупність внутрішньо університетських нормативних документів, що регламентують освітній процес (освітньо-професійна програма, навчальні плани, програми з навчальних дисциплін, навчально-методичне забезпечення, наскрізні програми практик);
- управлінська підструктура та управління процесом підготовки майбутнього тренера;
- склад науково-педагогічних працівників ЗВО, які забезпечують професійну підготовку майбутнього тренера з боксу;
- мережа закладів освіти, в яких реалізується система навчальних практик (стажувань) майбутнього тренера з боксу;
- досягнення педагогічної науки та практики, нещодавно впроваджуються в навчально-виховний і навчально-тренувальний процес підготовки фахівців: наукові підходи, принципи, зміст підготовки, форми, методи, засоби навчання;
- перелік компетентностей і результатів навчання передбачених для випускника спеціальності 017 «Фізична культура і спорт»;
- контингент студентів спеціальності з відповідним розподілом за рівнями підготовки;
- комплекс засобів впливу та цілісний динамічний процес взаємодії між викладачами і студентами у навчально-виховному процесі ЗВО.

Процес професійної підготовки майбутнього тренера з боксу у закладах вищої освіти відповідно до завдань системного підходу включає такі складники:

- аналіз структури професійної діяльності тренера і формування змісту підготовки;
- прогнозування мети навчання;
- комплексний системний аналіз вихідного стану системи підготовки;
- розробка навчально-тренувальних матеріалів;
- реалізація проекту навчання;
- вибір засобів контролю ефективності процесу підготовки фахівця;
- проектування корекційних впливів та аналіз їх ефективності.

Висновки та перспективи досліджень. Процес становлення фахівця в галузі фізичної культури і спорту, формування його професійної компетентності є цілісним неперервним процесом, що актуалізує застосування системного підходу у навчанні. Проведений аналіз процесу професійної підготовки майбутнього тренера з боксу за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» дозволяє стверджувати, що системний підхід є важливою умовою оптимізації професійної підготовки фахівців на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях. У дослідженні підготовка майбутнього тренера розглядається нами як система, у якій усі компоненти взаємозв'язані й взаємозалежні; відносно самостійні компоненти системи підготовки тренера розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці цілісної інтеграційної системи формування професійної компетентності майбутнього тренера з боксу.

Список використаних джерел

- Березюк О. С. (2015). Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 193-209.*
- Кочубей Т. Д., Іващенко К.В. (2014). Системний підхід у вищій школі : навч. посіб. Умань: ПП Жовтий О.О., 2014. 131 с.*
- Макаров Р. Н. (2005). Авиационная педагогика / Макаров Р. Н. та ін.; за ред. Р. Н. Макаров Москва-Кировоград : МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. 433 с.*
- Павлюк Є. О. Чопик Т. В. (2015). Критеріальний підхід розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів в процесі їх професійного становлення. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2015. Випуск 1.*
- Павлюк Є. О. (2014). Форми професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів у процесі навчання у ВНЗ. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія. Педагогіка і психологія. 2014. Вип. 42(2). С. 82-86.*

Самборська Н. М. (2015). Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентнісного підходів. *Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. № 85. С. 97-101.*

Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 017 Фізична культура і спорт. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 567.

Шабанова Ю. О. (2014). Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури. Дніпропетровськ: НГУ, 2014. 120 с.

Guy Berger, Étienne Brunswic (1981). *A systems approach to teaching and learning procedures: a guide for educators. 2nd ed. Paris: The UNESCO Press, 1981. – (2nd ed). – 203 p.*

References

Bereziuk O. S. (2015). *Systemnyi pidkhid do formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u suchasnomu osvithomu prostori. Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia: monohrafiia. Zhytomir: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2015. S. 193-209.*

Kochubei T. D., Ivashchenko K. V. (2014). *Systemnyi pidkhid u vyshchii shkoli : navch. posib. Uman: PP Zhovtyi O. O., 2014. 131 s.*

Makarov R. N. (2005). *Aviatsionnaya pedagogika / Makarov R. N. ta in.; za red. R. N. Makarov Moskva-Kirovograd : MNAPChAK. GLAU. 2005.*

Pavliuk Ye. O., Chopyk T. V. (2015). *Kryterialnyi pidkhid rozvytku profesiinnoi kompetentnosti maibutnikh treneriv-vykladachiv v protsesi yikh profesiinoho stanovlennia. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, 2015. Vypusk 1.*

Pavliuk Ye. O. (2014). *Formy profesiinnoi pidhotovky maibutnikh treneriv-vykladachiv u protsesi navchannia u VNZ. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii. Pedahohika i psykholohiia. 2014. Vyp. 42(2). S. 82-86.*

Samborska N. M. (2015). *Sotsialno-komunikatyvna kompetentnist maibutnikh medychnykh pratsivnykiv u konteksti systemnoho ta kompetentnisnoho pidkhodiv. Problemy osvity: Nauk.-metod. zb.; Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy. Kyiv, 2015. № 85. S. 97-101.*

Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven vyshchoiosvity, haluz znan 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist 017 Fyzychna kultura isport. Zatverdzheno ta vvedeno v diiu nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainyvid 24.04.2019 r. № 567.

Shabanova Yu. O. (2014). *Systemnyi pidkhid u vyshchii shkoli: pidruch. dlia stud. mahistratury. Dnipropetrovsk: NHU, 2014. 120 s.*

Guy Berger, Étienne Brunswic (1981). *A systems approach to teaching and learning procedures: a guide for educators. 2nd ed. Paris: The UNESCO Press, 1981. – (2nd ed). – 203 p.*

KHYZHNIAK O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

SYSTEM APPROACH IN PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING OF THE FUTURE BOXING COACH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article justifies the application of emphases of the system approach in professional and practical training of the future boxing coach in higher education institutions. It is established that, according to emphases of the system approach, the professional and practical training of the future boxing coach in modern institutions of higher education is carried out on the basis of a close relationship between theory and practice, which determines the necessity, firstly, to coordinate the studying of professional-oriented subjects and practical trainings in such a way that the theory is ahead of training in both content and period of studying; secondly, a high theoretical knowledge level of a specialist; thirdly, the implementation of close interdisciplinary relationships in the training process.

It is proved that the effectiveness of practical trainings depends on the keeping to such conditions: theoretical validity of the students' preparation system for training, its educational and pedagogical nature, an integrated approach to the definition of tasks, content, forms and methods of organization and carrying out of training, ensuring the order and systematization at different levels of its implementation. Practical trainings are a mandatory component of the professional training process of the future boxing coach, an important stage of their professional development. In the research the basic principles of the system approach are systematized and adapted to the problem of professional coach training: integrity, compatibility of elements, function-structural construction, development, lability, multifunctionality, interactivity, variability.

Keywords: *sports and pedagogical education, system approach, future boxing coach, professional coach training, practical training*

Стаття надійшла до редакції 15.11.2019 р.

УДК 378.011.3-051:796-047.37

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194894>

СЕРГІЙ ХЛІБКЕВИЧ

ORCID ID 0000-0002-0866-6021

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті на основі визначених організаційно-педагогічних умов та спроектованої структурно-функціональної моделі розроблено методику формування дослідницької компетентності майбутнього учителя фізичної культури. Встановлено, трансдисциплінарність є методологічним підґрунтям інтегрованого підходу і виявляється на рівні класифікації і систематизації знань з різних дисциплін підготовки фахівця. Запропоновано інтеграційно-дослідницький комплекс навчальних дисциплін, у якому використано три рівні інтеграції змісту навчального матеріалу: внутрішньопредметний, міжпредметний і транспредметний. Розроблено класифікацію навчальних дисциплін за ступенем спрямованості на формування дослідницької компетентності: дисципліни першого рівня дослідницької активності (1 ДА-рівень); дисципліни другого рівня дослідницької активності (2 ДА-рівень); дисципліни третього рівня дослідницької активності (3 ДА-рівень). Змодельовано площини інтеграції, які об'єднують навчальні дисципліни підготовки фахівця та реалізаційні блоки – позадисциплінарні форми роботи студентів-майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: професійна підготовка; майбутній вчитель фізичної культури; дослідницька компетентність; інтеграція; міжпредметні зв'язки; інтеграційно-дослідницький комплекс

Постановка проблеми. Дослідження сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, дозволило зробити висновки про необхідність підготовки високопрофесійних фахівців, рівень підготовки яких дозволить науково обґрунтовано проводити навчально-тренувальний процес на засадах здоров'язбереження. Існуюча система підготовки сучасного учителя фізичної культури не здатна швидко реагувати на сучасні вимоги суспільства до фахівців цього профілю; реальний рівень професійної майстерності, фахових знань, умінь та навичок у дослідницькій та здоров'язберігальній діяльності, які отримані у процесі навчання, є недостатніми для успішного професійного становлення. Саме тому подолання означених проблем та ефективної реалізації розробленої структурно-функціональної моделі формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури вважаємо за необхідне описати її змістово-організаційну складову.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури досліджували Е. Вільчковський, О. Корносенко, Т. Круцевич, С. Мединський, Л. Сущенко, П. Хоменко, Б. Шиян та ін. Проблеми формування дослідницької компетентності студентів вищої школи, її зміст, структура, засоби реалізації розглянуті у роботах М. Архіпової, В. Константинова, М. Золочевської, В. Сотник; роль науково-дослідницької діяльності як компонента професійної підготовки майбутніх фахівців розкрито в працях О. Бикової, О. Біди, О. Єгорової, А. Кузьмінського, Г. Лохонової, О. Смірної, П. Хоменка та ін. Але в той же час проблема розробки цілісної методичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури дотепер не стала предметом спеціального науково-педагогічного дослідження і не знайшла свого належного теоретичного обґрунтування.

Мета статті – на основі визначених організаційно-педагогічних умов та спроектованої структурно-функціональної моделі розробити методику формування дослідницької компетентності майбутнього учителя фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. З метою реалізації розробленої нами структурно-функціональної моделі формування дослідницької компетентності майбутнього учителя фізичної культури та визначених організаційно-педагогічних умов була розроблена методика формування означеної компетентності, яка передбачає використання цілісного інтеграційно-дослідницького комплексу навчальних дисциплін, що забезпечує такі переваги: – створення однакових умов для всіх суб'єктів навчання; – охоплення значної кількості студентів, – швидкий зворотний зв'язок; – індивідуалізацію навчання; – можливість багаторазового відпрацювання навчального матеріалу та його застосування на будь-якому етапі навчального процесу.

Впродовж навчання у педагогічних закладах освіти майбутні учителі фізичної культури одержують фрагментарні несистематизовані дослідницькі знання і вміння. Саме тому основою формування дослідницької компетентності нами визначено трансдисциплінарний принцип навчання. Трансдисциплінарність закладена вже в самій специфіці підготовки майбутнього учителя фізичної культури, оскільки дослідницька компетентність формується в протязі всього терміну підготовки в змісті дисциплін соціально-гуманітарного, медико-біологічного і професійного циклів підготовки.

У методиці формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури трансдисциплінарність є методологічним підґрунтям інтегрованого підходу і виявляється на рівні класифікації і систематизації знань з різних дисциплін, виокремлення тих ключових із них, які мають фундаментальне значення, а також тісного зв'язку з особистісним досвідом. Фактично йдеться про те, що для формування такого складного багатоконпонентного явища, як дослідницька компетентність майбутнього вчителя, необхідне систематизоване дисциплінарне поле, а результатом має стати набуття студентом комплексу знань та вмінь (Манчул, 2011).

З позиції завдань нашого дослідження вважаємо за доречне навести 5 типів міждисциплінарних стратегій, розроблених В. Будановим:

- міждисциплінарність як погодження мови суміжних дисциплін, тобто утворення спільної для «сусідніх» дисциплін феноменологічної бази, в якій кожна використовує свій тезаурус.
- міждисциплінарність як транспогодження не обов'язково близьких дисциплін, тобто єдність методів, загальнонаукових інваріантів, універсалій, які використовуються різними дисциплінами.
- міждисциплінарність як евристична гіпотеза аналогії, при якій переносяться конструкції однієї дисципліни в іншу без належного обґрунтування; незавершеність і креативність таких переносів вимагає додаткових процедур їх обґрунтування в межах даної дисципліни.
- міждисциплінарність як конструктивний міждисциплінарний проект, організована форма взаємодії багатьох дисциплін для розуміння, обґрунтування та можливого управління феноменами суперскладних систем.
- міждисциплінарність як мережева комунікація, або комунікація, яка самоорганізовується. Таким чином відбувається впровадження міждисциплінарної методології, трансдисциплінарних норм і цінностей, інваріантів та універсалій наукової картини світу (Буданов, 2004; 2006).

Інтегрована система професійної підготовки фахівця фізичної культури, на думку П. В. Хоменка, характеризується низкою провідних ознак: єдність – наявність інтеграційних якостей, тобто таких властивостей, якими не володіє жоден з елементів, що становлять систему; цілісність – наявність складових (елементів, компонентів, частин), з яких утворюється система; структурність – наявність певних зв'язків і відносин між частинами й елементами; функціональність – наявність функціональних характеристик технології в цілому і її компонентів зокрема (Хоменко, 2014).

З метою ефективного формування дослідницької компетентності майбутнього учителя фізичної культури нами запропоновано інтеграційно-дослідницький комплекс навчальних дисциплін – ІДК, у якому використано три рівні інтеграції змісту навчального матеріалу: *внутрішньопредметний* – інтеграція понять, знань, умінь тощо всередині окремих навчальних предметів; *міжпредметний* – синтез фактів, понять, принципів з двох і більшої кількості предметів; *транспредметний* – синтез компонентів основного аудиторного й позааудиторного змісту підготовки майбутнього фахівця фізичної культури.

Методика формування дослідницької компетентності майбутнього учителя фізичної культури передбачає певну послідовність наступних етапів: початковий (мотиваційно-аналітичний), базовий професійний (організаційно-діяльнісний), професійно-адаптивний. Кожен із зазначених етапів передбачає реалізацію відповідних напрямів педагогічного супроводу процесу формування дослідницької компетентності.

Як було встановлено під час аналізу освітньо-професійної програми підготовки учителя фізичної культури, навчальні дисципліни класифіковано за ступенем спрямованості на формування дослідницької компетентності на 3 групи: *дисципліни першого рівня дослідницької активності (1 ДА-рівень)* (весь зміст спрямований на формування дослідницьких умінь, метою їх вивчення є підготовка майбутнього вчителя до науково-дослідної діяльності з перспективою подальшого навчання у аспірантурі); *дисципліни другого рівня дослідницької активності (2 ДА-рівень)* – мають високий відсоток (більше 25% годин) навчальних тем лекцій, лабораторних чи/та практичних робіт, індивідуальної та самостійної роботи, які орієнтовані на вдосконалення навичок дослідницької діяльності студента); *дисципліни третього рівня дослідницької активності (3 ДА-рівень)* (не розкривають питання дослідницької діяльності учителя фізичної культури, завдання самостійної та індивідуальної роботи носять вузько теоретичний характер, зміст дисципліни має низький рівень професійної орієнтації).

При розробці методики формування дослідницької компетентності майбутнього учителя фізичної культури нами запропоновано інтеграційно-дослідницький комплекс навчальних дисциплін (ІДК), який дозволив на практиці раціонально використовувати інтеграційні зв'язки між предметами як у межах одного циклу, так і між навчальними циклами підготовки учителя фізичної культури на початковому (мотиваційно-аналітичному), базовому професійному (організаційно-діялісному) і професійно-адаптивному етапах.

В основі інтеграційно-дослідницького комплексу лежить центральний інтеграційно-дослідницький вектор (ЦІДВ) – логічна вибудована послідовність змістових тем (інтеграційних вузлів – ІВ), які розкривають сутність дослідницької діяльності майбутнього учителя протягом усього циклу професійної підготовки у закладі вищої освіти. На основі аналізу освітньо-професійної підготовки майбутнього учителя фізичної культури та вивчення досвіду такої підготовки нами виокремлено 14 інтеграційних вузлів.

Інтеграційно-дослідницький комплекс навчальних дисциплін включає три площини інтеграції – базова площина інтеграції (БП), вторинна площина інтеграції (ВП) і третинна площина інтеграції (ТП). Базова площина інтеграції реалізується на трьох етапах підготовки через комплекс дисциплін першого рівня дослідницької активності (1 ДА-рівень). Які становлять ядра інтеграції (ЯІ). Так на початковому (мотиваційно-аналітичному) етапі ІДК є двоядерним і представлений навчальними дисциплінами «Основи наукових досліджень у фізичній культурі» і «Технологія тестування рухових здібностей». На базовому професійному (організаційно-діялісному) етапі ІДК також є двоядерним і реалізується через зміст навчальних дисциплін «Фізіологічні основи фізичного виховання» і «Спортивна метрологія». На професійно-адаптивному етапі триядерний ІДК представлений інтегрованими дисциплінами узагальнюючого типу: «Функціональна діагностика і контроль у фізичному вихованні та спорті», «Організація наукових досліджень», «Інноваційні технології у фізичній культурі і спорті».

Вторинна площина інтеграції (ВП) реалізується на трьох етапах підготовки через комплекс дисциплін другого рівня дослідницької активності (2 ДА-рівень), які на кожному з етапів підготовки розділені на 3 ядра: ядро дисциплін професійно-практичного циклу, ядро дисциплін медико-біологічного циклу і ядро соціально-гуманітарних дисциплін. Ядро дисциплін професійно-практичного циклу в межах вторинної площини інтеграції на початковому (мотиваційно-аналітичному) етапі включає такі дисципліни як «Теорія і методика викладання легкої

атлетики», «Теорія і методика викладання спортивних ігор», «Теорія і методика викладання плавання», «Теорія і методика викладання рухливих ігор і забав», «Фізкультурно-спортивні споруди», «Вступ до спеціальності», «Теорія і методика викладання гімнастики», «Теорія і методика фізичного виховання». Ядро дисциплін медико-біологічного циклу утворюють «Основи медичних знань», «Анатомія з основами спортивної морфології», «Біомеханіка», «Біохімія», «Фізіологія людини», «Гігієна шкільна та фізичного виховання». Ядро соціально-гуманітарних дисциплін становить зміст дисциплін «Психологія» і «Педагогіка», в яких розкриваються загальнонаукові аспекти дослідницької діяльності фахівця.

Ядро дисциплін професійно-практичного циклу в межах вторинної площини інтеграції на базовому професійному (організаційно-діяльнісному) етапі включає такі дисципліни як «Організація і методика масової фізичної культури», «Спортивно-педагогічне вдосконалення», «Теорія і методика викладання атлетизму». Ядро дисциплін медико-біологічного циклу на цьому етапі утворюють дисципліни «Вікова фізіологія і валеологія» і «Біомеханіка». Ядро соціально-гуманітарних дисциплін становить зміст дисципліни «Інформаційні технології у професійній діяльності».

Ядро дисциплін професійно-практичного циклу в межах вторинної площини інтеграції на професійно-адаптивному етапі включає такі дисципліни, як «Методика фізичного виховання у вищій школі», «Адаптивне фізичне виховання», «Фізична рекреація різних груп населення», «Теорія і методика спортивного тренування», «Теорія і методика спортивної підготовки в обраному виді спорту». Ядро дисциплін медико-біологічного циклу на цьому етапі утворюють дисципліни «Медико-біологічні основи фізичного виховання і спорту», «Фізіологія фізичного виховання і спортивного тренування», «Екологічні та гігієнічні основи фізичного виховання і спорту», «Сучасні засоби комплексного оздоровлення». Ядро соціально-гуманітарних дисциплін становить зміст дисциплін «Психологія вищої школи» і «Педагогіка вищої школи».

Третинна площина інтеграції (ТПІ) також реалізується на трьох етапах підготовки через комплекс дисциплін третього рівня дослідницької активності (3 ДА-рівень), які також на кожному з етапів підготовки розділені на 3 ядра. Ядро дисциплін професійно-практичного циклу в межах третинної площини інтеграції на початковому (мотиваційно-аналітичному) етапі включає такі дисципліни як «Історія фізичної культури», «Педагогіка фізкультурно-спортивної діяльності» і «Загальна теорія спорту для всіх». Ядро дисциплін медико-біологічного циклу на цьому етапі утворює «Фізіологія рухової активності». Ядро соціально-гуманітарних дисциплін становить «Історія України», «Іноземна мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Цивільний захист і працезонознавство», в змісті яких питання дослідницької діяльності фахівця розкрито фрагментарно.

На базовому професійному (організаційно-діяльнісному) етапі ядро дисциплін професійно-практичного циклу в межах третинної площини інтеграції скомпоновано із дисциплін «Організація туристично-краєзнавчої роботи», «Олімпійський і професійний спорт», «Управління у сфері фізичної культури», «Ритміка і хореографія». Ядро соціально-гуманітарних дисциплін становить дисципліна «Основи педагогічної майстерності».

На професійно-адаптивному етапі ядро дисциплін професійно-практичного циклу в межах третинної площини інтеграції представлено дисциплінами «Менеджмент і маркетинг у фізичній культурі і спорті», «Програмно-нормативні основи фізичного виховання і спорту», «Сучасні фітнес-технології», «Професійно-прикладна фізична підготовка». Ядро дисциплін медико-біологічного циклу на цьому етапі утворює Психологія професійної діяльності, а ядро соціально-гуманітарних дисциплін – «Іноземна мова у професійній діяльності» та «Цивільна безпека».

Крім площин інтеграції, які об'єднують навчальні дисципліни підготовки фахівця, виокремлюються так звані реалізаційні блоки (РБ) – позадисциплінарні форми роботи студентів-майбутніх учителів фізичної культури.

Перший реалізаційний блок (РБ-1) – включає в себе виконання науково-дослідних завдань під час проходження навчально-виробничої практики (4 семестр), написання тез конференції. Виконання завдань в цьому блоці є логічним завершенням початкового (мотиваційно-аналітичного) етапу підготовки фахівця.

Другий реалізаційний блок (РБ-2) – передбачає виконання курсової роботи, вирішення завдань виробничо-педагогічної практики, написання тез конференції, участь у конкурсі студентських наукових робіт за галузями: «Основи здоров'я», «Фізичне виховання», «Фізична культура і спорт». Виконання науково-дослідних завдань в межах цього блоку є своєрідним завершенням базового професійного (організаційно-діяльнісного) етапу підготовки

Третій реалізаційний блок (РБ-3) - передбачає вирішення завдань виробничо-педагогічної практики в старшій та вищій школі, написання тез конференції, участь у конкурсі студентських наукових робіт за галузями: «Основи здоров'я», «Фізичне виховання», «Фізична культура і спорт», виконання дослідного завдання в межах атестації з професійної підготовки. Виконання науково-дослідних завдань в межах цього блоку є своєрідним завершенням професійно-адаптивного етапу підготовки

Результатом впровадження методичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури має стати цілісне інтегроване дослідницьке знання, головними ознаками якого є: інтеграційна якість даного знання, відмінна від властивостей і якостей тих початкових знань, що його утворюють; мобільність складових інтеграційного знання і всього знання в цілому як системної освіти; доцільність знання, його спрямованість на досягнення мети через суб'єкта – носія інтеграційного знання; підвищений рівень комунікативності інтеграційного знання; інтеграційне знання - інструмент розвитку (синтезованого бачення) явищ, об'єктів і процесів навколишньої дійсності (Федорець, 1989).

Висновки та перспективи досліджень. Отже, методична система формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури реалізується через інтеграційно-дослідницький комплекс навчальних дисциплін, який дозволяє на практиці раціонально використовувати інтеграційні зв'язки між предметами як у межах одного циклу, так і між навчальними циклами підготовки учителя фізичної культури на початковому (мотиваційно-аналітичному), базовому професійному (організаційно-діяльнісному) і професійно-адаптивному етапах. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у впровадженні розробленої методичної системи у навчальний процес підготовки майбутнього учителя фізичної культури та в перевірці її ефективності.

Список використаних джерел

- Буданов, В. Г. (2004). Синергетика коммуникативных сценариев. В кн. Л. П. Кияшенко, & П. Д. Тищенко (Ред.), *Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания* (С. 444-461). Москва: Прогресс-традиции.
- Буданов, В. Г. (2006). Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления. В кн. Г. Г. Малинецкого (Ред.), *Будущее России в зеркале синергетики* (С. 169-179). Москва.
- Манчул, Б. В. (2011). Синтез наук як умова становлення системи сучасного наукового знання. *Науковий вісник Чернівецького університету*: Серія: Філософія, 563-564, 35-39.
- Федорец, Г. Ф. (1989). Межпредметные связи в преподавании дисциплин психолого-педагогического цикла. В кн. *Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания* (С. 40-58). Пермь.
- Хоменко, П. В. (2014). Теоретичні і методичні основи природничонаукової підготовки майбутніх фахівців фізичної культури у вищому педагогічному навчальному закладі. (Автореф. д-ра пед. наук). Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ.

References

- Budanov, V. G. (2004). Sinergetika komunikativnykh scenariiev [Synergetics of communicative scenarios]. In L. P. Kiiashenko, & P. D. Tishchenko (Eds.), *Sinergeticheskaia paradigma. Kognitivno-kommunikativnye strategii sovremennogo nauchnogo poznaniia* [Synergetic paradigm. Cognitive-communicative strategies of modern scientific knowledge] (pp. 444-461). Moskva: Progress-traditcii [in Russian].
- Budanov, V. G. (2006). Transdisciplinarnoe obrazovanie v XXI veke: problemy stanovleniia [Transdisciplinary education in the 21st century: problems of becoming]. In G. G. Malinetsckogo (Ed.), *Budushchee Rossii v zerkale sinergetiki* [The future of Russia in the mirror of synergetics] (pp. 169-179). Moskva [in Russian].
- Fedoretc, G. F. (1989). Mezhpredmetnye svyazi v prepodavanii distciplin psikhologo-pedagogicheskogo tcikla [Intersubject communications in the teaching of the disciplines of the psychological and pedagogical cycle]. In *Sovershenstvovanie professionalnoi podgotovki budushchikh uchitelei fizicheskogo vospitaniia* [Improving the training of future teachers of physical education] (pp. 40-58). Perm [in Russian].
- Khomenko, P. V. (2014). *Teoretychni i metodychni osnovy pryrodnychonaukovoï pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury u vyshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi* [Theoretical and methodological foundations of natural science training of future specialists in physical education in a higher pedagogical institution]. (Extended abstract of D diss.). Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t ped. osvity i osvity doroslykh. Kyiv [in Ukrainian].
- Manchul, B. V. (2011). Syntez nauk yak umova stanovlennia systemy suchasnoho naukovoï znannia [Synthesis of sciences as a condition of formation of the system of modern scientific knowledge]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu: Seria: Filosofiia* [Chernivtsi University Scientific Bulletin: Series: Philosophy], 563-564, 35-39 [in Ukrainian].

KHLIBKEVYCH S.B.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

METHODOLOGICAL SYSTEM OF RESEARCH COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PE TEACHERS

In order to realization the structural and functional model of the research competence formation of future PE teachers developed by us and certain organizational and pedagogical conditions, a methodology of the formation of certain competence has been developed. It provides the using of a complete integration and research complex of educational disciplines, which gives the following advantages: - formation of the same conditions for all students; - reach of a good deal of students; - fast feedback, individualization of education; - possibility of repeated practice of educational content and using of it at any stage of educational process.

To develop the research competence of future PE teachers effectively we propose an integration and research complex of training disciplines, which uses three levels of integration of educational content: internal subject – integration of concepts, knowledge, skills, etc. within separate school subjects; inter subject – synthesis of facts, concepts, principles from two subjects and more, trans subject – synthesis of components of the main classroom and out-of-class content of the future PE specialists training.

As a result of the implementation of the methodological system of research competence formation of future PE teachers, there should be complete integrated knowledge, the main characteristics of which are: the integrated quality of this knowledge differs from properties and qualities of that initial knowledge that forms it; mobility of components of the integrated knowledge and the whole knowledge in general as educational system; the appropriacy of knowledge, its commitment to achieving a goal through a subject – the holder of the integrated knowledge; the increased level of communicativeness of the integrated knowledge; the integrated knowledge – is the instrument of development (synthetic vision) of the phenomena, objects and processes of social realm.

The methodological system of research competence formation of future PE teachers is realized through integration-research complex of school subjects, which allows practical using of integration communications between subjects both within one course, and between school courses of PE teacher training at the basic (motivational-analytical), basic professional (organizational-activity) and academic-adaptive stages.

Key words: professional training, future PE teacher; research competence; integration; intersubject communications; integration-research complex

Стаття надійшла до редакції 02.09.2019 р.

УДК 37.035:39(=161.2)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194896>

ОЛЬГА ЦИБУЛЬКО

ORCID: 0000-0003-1297-5465

Маріупольський державний університет

ІДЕЇ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ У КОЗАЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті проаналізовано розуміння сутності поняття «духовність» у добу козацтва. Вказано на зв'язок таких ідей з педагогічними концепціями, з концепціями виховання. Доведено, що козацька культурна епоха визначила особливості духовності людини, створюючи середовище її життя.

Ключові слова: духовність; козацька педагогіка; лицарство; моральні цінності; сутність людини

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями.

Важливим аспектом сучасного виховного процесу є формування і розвиток духовності людської особистості. Одним з головних чинників, що сприяють цьому виду педагогічної діяльності є національні звичаї, традиції тощо. У цьому контексті науковий інтерес становить вивчення змісту поняття духовності на певних етапах історичного розвитку нашої держави, насамперед духовних орієнтирів та моральних цінностей запорозьких козаків, які були елітарною частиною українського суспільства та зразком для багатьох поколінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор.

Для написання статті інформативними були розвідки з історії становлення та функціонування системи освіти Запорозької Січі (Федоренко, 1990), дослідження з історії козацької педагогіки (Стефанюк, 2000; Стельмахович, 1997; Руденко, 2003; Руденко, 2007). Праці вищезгаданих авторів пронизані ідеєю відродження української козацької педагогіки як вищого прояву народної педагогіки. Оскільки в сучасності вона збагачується підходами, ідеями і засобами української та зарубіжної наукової педагогіки. Як галузь науки про виховання, козацька педагогіка значно розширює засоби та можливості науково-патріотичного загартування характеру людини, формування світогляду та виховання в неї лицарської духовності, стійкої громадянської позиції, здатності зміцнювати й захищати незалежну Україну.

Разом з тим, не розкрито питання про сутнісні ознаки «духовності» в козацько-лицарську добу.

Мета статті – розкрити сутнісні ознаки ідеї виховання духовності в епоху козацтва.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Серед основних ідей та цінностей козацької педагогіки, можна назвати наступні:

- любов до Бога і синівська відданість Україні, рідному народу, готовність і уміння боротися за його волю і свободу, національні інтереси;
- систематичне вдосконалення тіла і душі, саморозвиток і самореалізація всіх фізичних, душевних і духовних сил, можливостей;
- плекання глибокої поваги до етнічних предків, вдячність їм за жертвну боротьбу з ворогами України;
- оволодіння здатністю бути володарем становища, господарем на рідній землі, «і воїном у полі, і хазяїном удома»;
- формування в собі і в інших почуття честі, шляхетності, інших лицарських чеснот, державотворчих якостей;
- плекання в кожній особистості національної гідності і гордості, національної свідомості і самосвідомості, готовності шанувати представників інших народів;
- утвердження в житті вітчизняного самоврядування, демократичних засад, українського козацького способу життя;
- здатність постійно виконувати обов'язки перед Україною, гармонійне поєднання особистих і загальнонаціональних потреб та інтересів, готовність до жертвності в ім'я перемоги українських ідеалів;

– вірність волелюбним заповідям борців за свободу України, плекання високих лицарських якостей людини-українця шевченківського типу;

– готовність боротися з антиукраїнськими, антидержавними явищами в житті, реалізовувати українську національну ідеологію, козацьку філософію, лицарську мораль (Руденко, 2007).

Козацька педагогіка, її культурно-національний зміст, ідейно-моральні цінності повною мірою відображали національну психологію, характер, світогляд та духовність як основні компоненти свідомості нашого народу, формування його морально-духовних орієнтирів.

Українська козацька духовність постійно поглиблювалася завдяки творчому використанню досягнень вітчизняної та зарубіжної науки, а також народної мудрості, яка впливала на широкі верстви населення, надихала їх на боротьбу за свою свободу.

Українська козацька духовність — це історично сформована система духовних багатств лицарської верстви рідного народу, яка виробила і в своєму бутті, способі життя відобразила найвищі цінності національної душі, характеру, світогляду та ідеології. Козацька духовність — це містке фундаментальне поняття, насажене згустками життєвої, культурно-історичної мудрості, ідейно-моральним та емоційно-естетичним змістом, національним і загальнолюдським потенціалом. Це поняття, яке розкриває людину-українця як активного діяча історії свого часу, господаря рідної землі та держави, володаря, охоронця і примножувача національних матеріальних і духовних багатств.

Як найвища якісна характеристика свідомості, козацька духовність має свою особливу систему цінностей. Її характеризують цілісність і гармонійність, віра, надія та любов до всього батьківського, свого родоводу, повага до загальнолюдських здобутків, єдність істини, добра і краси. Складовими і невід’ємними компонентами козацької духовності є презирство і ненависть до всього, що гальмує розвиток рідного народу, обмежує його можливості та перспективи, прагнення та вміння долати перешкоди, які стоять на шляху до утвердження волі, свободи особистості і народу, незалежності України, рівноправності всіх націй (Стельмахович, 1997).

Однією з основних складових козацької духовності була ідея Бога як захисника народу, нації, України. У зміцненні духовних засад козацтва велика роль належала православній вірі. Козаки були віруючими людьми. Вони глибоко шанували свою віру, збагачуючи її традиціями культури своїх предків і використовуючи її об’єднуючі функції в інтересах самосвідомості, соборності України.

Найвищими національними і загальнолюдськими духовними цінностями козацької еліти були ідея волі та свободи людини і народу, нації і держави. Козацька духовність спрямовувалася на утвердження національного способу життя та традицій.

З високою вимогливістю ставились козаки до людей, негативні якості яких та їх низька духовність заважали злагоді, гуманним стосункам у суспільстві, утвердженню державної самостійності України.

Козаки-інтелектуали обґрунтували волю людини як головний дар життя, її природне право, вони послуговувалися філософією волі, свободи і незалежності, любові до Матері-природи, рідної землі, а тому належним чином осмислювали життєвий досвід пращурів, буття народу, його духовні скарби, глибоко замислювалися над проблемами життя, вічності та миттєвості (Руденко, 2007).

Козацька мудрість утверджувала взаємопідтримку, братство рівних і різних людей, а не отарність, животворящу соборність яскравих індивідуальностей, а не мертву єдність «сірих», бездуховних людей.

Порівняно з іншими суспільними верствами, у козаків був значно вищий рівень сформованості духовних цінностей – благородства душі, моральної та естетичної цінності, кришталевої чистоти і непідробної вишуканості поведінки, синівського ставлення до рідного народу, Батьківщини. Народ, нація є найвищою цілісністю, а кожна людина – її складова частина. Це і формувало своєрідний козацький світогляд як різновид українського національного світогляду. Він ґрунтувався в звитязних битвах, патріотичних справах, трудовій діяльності, державотворчих зверненнях, у зіткненні із ворожими теоріями, поглядами та ідеями.

У процесі самобутнього козацького світорозуміння формувалися оригінальні компоненти духовності світоглядного характеру. Результати такої пізнавальної діяльності утворили своєрідну систему поглядів, переконань, ідеалів, ціннісних орієнтацій, що закладали підвалини розуміння людських чеснот та використовувалися у вихованні дітей (Стефанюк, 2000).

Висока духовність та інтелектуальність козацького середовища ґрунтувалися ще й на добрій освіченості запорожців, адже серед них було немало тих, хто закінчив не лише елементарні школи, а й колегіуми і навіть академії — Києво-Могилянську, Острозьку, Замостську, Краківську та ін., чи мали дипломи західноєвропейських університетів (Руденко, 2003).

Козацький світогляд вирізнявся негативним ставленням до підступництва і зради, міщанського животіння, пасивного очікування добра, байдужості до долі України, гармонійно поєднував у собі елементи міфологічного світогляду своїх предків-дайбожичів, православного релігійного та наукового світогляду, формував духовно-моральні цінності, що включали досягнення предків, рідного народу і християнства, одухотворяючи їх загартованим у специфічних життєвих умовах українським менталітетом. На вищу сходинку козацтво підняло етнологику, з успіхом застосовуючи родинні моральні цінності в громадському житті, в різноманітних козацьких об’єднаннях, державних структурах тощо.

Українська козацька ідеологія формувала цілісну особистість із глибоким і стійким духовним потенціалом, яка не гнеться і не ламається перед небезпеками життя, ворожим натиском.

Виховані в душі згуртованості та єдності, вірності державотворчим процесам своєї минувшини, козаки усвідомлювали історичну місію рідного народу — самовизначитися як національна (етнічна) окремішність, тобто як самобутня спільність людей, що має однакові природні (генетичні, фізіологічні, антропологічні), психологічні, історичні, економічні, культурні, етнографічні особливості, яка споконвіку проживає на спільній території, має єдину мову, духовність (Федоренко, 1990).

З високою вимогливістю ставились козаки до людей, негативні якості яких та їх низька духовність заважали злагоді, гуманним стосункам у суспільстві, утвердженню державної самостійності України.

Велика заслуга козацької духовності полягає в тому, що родинні цінності в ній вважалися за найглибші та найміцніші, які, до того ж, набували загальнонаціонального характеру. Закони, традиції, цінності родини, стійкі емоційно та ідейно насажені і тривалі в часі, козаки творчо переносили в козацьке щоденне буття і військову справу. Таким чином зміцнювалася ідейно-моральна, емоційно-естетична основа всієї козацької спільноти, а через неї — і всього народу. Козацька еліта домагалася, щоб увесь український етнос відчував себе як одна родина, тоді йому були б не страшні збройні навали чужинницьких орд, які далеко не завжди були чисельними. Своєю мораллю і поведінкою лицарі доводили, що для них Україна була найвищою цінністю, найдорожчою родиною, яку вони любили вірно, а якщо цього вимагали обставини, аж до самозречення (Руденко, 2007).

Високу лицарську духовність, народотворчі якості у молоді покликана була виховувати козацька педагогіка, акцентуючи увагу на вихованні в юнаків і дівчат етнічної свідомості і самосвідомості, гідності і честі, патріотизму, тобто якостей, які поглиблюють взаєморозуміння, сприяють усвідомленню спільних обов'язків. Козацькі виховні традиції допомагали формувати почуття взаємопідтримки, створювати такі громадські осередки, організації, які об'єднували б населення, спрямовували його зусилля на досягнення суспільно важливих цілей.

Виховні ідеї, традиції народотворчого характеру сильні тоді, коли задіяні в родинному вихованні. Козацька педагогіка в цьому відношенні досягала значних практичних результатів в більшості українських сімей.

Для представників інших соціальних станів козаки були духовними законодавцями: вони визначали ідейні орієнтири, цілі та засоби боротьби, завдання і напрямки діяльності в ім'я свободи України. Представники інших соціальних груп брали козаків за взірць у тому, кого треба наслідувати.

Багато зусиль козацька еліта докладала до того, щоб наша нація берегла свій генофонд, була фізично і морально здоровою. Українська національна ідея — системоутворююча в козацькій духовності і посідала найвищий статус у ієрархії духовних цінностей.

Кожен народ має такі пам'ятні місця, історичні осередки, вітчизняні символи, які найвищою мірою відображають його національну сутність, духовність. Для українського народу Запорізька Січ є тим історико-культурним, національно-духовним феноменом, який найглибше концентрує в собі найістотніші ознаки нашої нації. Упродовж століть Запорізька Січ втілювала в собі волелюбні мрії та надії українського народу, стала нездоланною фортецею його нескореного духу. Запорізькі козаки створили українську козацьку державу — Землі вольностей Війська Запорізького, яка мала свою столицю — фортецю Запорізьку Січ, армію, школи, православні церкви, зв'язок, козацький уряд на чолі з гетьманом чи кошовим отаманом, демократичний лад, судову систему, архів (Стефанюк, 2000). Запорізька Січ була форпостом волелюбності, козацько-лицарської філософії, ідеології, правосвідомості та психології українського народу.

Підкреслимо, що козаки дотримувалися верховенства лицарських моральних цінностей. У них на високому рівні була козацька естетика, яка утверджувала культ краси досконалої людини, найвищу красу вірності рідній землі, своєму народу, Батьківщині — Україні.

Висоти козацької духовності, які розвивала в собі елітна частина козацтва, переймають підростаючі покоління нашого народу. Нерідко йдучи на самопожертву в боях із ворогами України, козаки гинули самі, але завдавали ворогові значних втрат, прискорювали перемогу над ним. Козаки прагнули звеличити славу України серед інших народів. Розвиваючи себе фізично і духовно, вони прагнули якнайбільше корисного зробити для свого народу і дуже критично ставилися до тих своїх співвітчизників, хто мав «слабкості споживацького життя», був байдужий до долі України.

Особливо великі заслуги українського козацтва в тому, що всім своїм способом життя воно утверджувало психологію та філософію народовладдя, людської гідності і честі, рівноправності і справедливості, принципи демократії та гуманізму.

Зазвичай, козаки мислили масштабно, на високому рівні узагальнення відомих їм знань, народних і наукових, про світ, його будову, космічні явища. Вони любили філософствувати, глибоко поважали народних любомудрів. Козаки-інтелектуали обґрунтували волю людини як головний дар життя, її природне право, вони послуговувалися філософією волі, свободи і незалежності, любові до Матері-природи, рідної землі, а тому ґрунтовно осмислювали життєвий досвід пращурів, буття народу, його духовні скарби, глибоко замислювалися над проблемами життя, вічності та миттєвості (Федоренко, 1990).

У козацьких родинах, громадському вихованні юне покоління привчали дотримуватися народного звичаєвого права, принципів і правил, норм моралі, зафіксованих у законах — народних, козацьких традиціях.

Козацька законотворчість закріплювала високоморальні традиції ставлення до людини, поваги її гідності. Право власності в козацькій Україні охоронялося законом, звичаєвим правом, захищалося владними структурами.

Високим взірцем козацької державності, законотворчості є Конституція українського гетьмана Пилипа Орлика 1710 року, яка стала першим у світі документом такого типу. Ознайомлення з її змістом сприяє формуванню у сучасної молоді гордості за наших предків, які прагнули жити за законами добра, істини, краси (Руденко, 2003).

Головна мета козацької педагогіки — формування в сім'ї, школі та громадському житті козака-лицаря, мужнього громадянина, захисника рідної землі з яскраво вираженою українською національною свідомістю і самосвідомістю, дійовим патріотизмом, високим рівнем духовності.

Виникнення і розвиток козацької педагогіки були підготовлені всією еволюцією життя українського народу. Вона ввібрала в себе ідейно-моральні, емоційно-естетичні, психолого-педагогічні надбання наших пращурів ще від часів Трипільської культури, Київської Русі.

В українську систему освіти, систему духовних цінностей, систему виховання покладено провідні ідеї національно-визвольного козацького руху, закладені основи суспільного життя, які потребували розвитку економіки, культури освіти і виховання.

В козацьку добу, в Україні під могутнім захистом козацьких збройних сил діяли різні типи навчально-виховних закладів. Поряд із академіями, колегіумами, братськими, дяківськими, церковними, монастирськими школами, народними школами мистецтв і ремесел (кобзарства, гончарства, бортництва та ін.) працювали козацькі січові, сотенні і полкові школи та школи джур. У цих навчально-виховних закладах панував волелюбний демократичний дух козацтва. Чільне місце відводилося ідеям і засобам народної педагогіки, українознавства. Всі вихованці разом із батьками, педагогами брали активну участь у впровадженні в життя народних традицій, звичаїв і обрядів.

Особливу увагу необхідно звернути на фольклорне виховання, яке становило один із найважливіших напрямків національного виховання. Його серцевиною були пісні, думи, балади, прислів'я, приказки про козаків, їхню героїчну боротьбу проти чужоземних загарбників – татар, турків, польської шляхти і російського самодержавства. Великий виховний вплив на дітей мали різноманітні види народного мистецтва – декоративно-прикладного, музичного, танцювального, вишивання, рушникарства, різьби по дереву тощо, насичені національними мотивами.

Важлива особливість козацької педагогіки – здатність розвивати відчуття, сприймання, уяву, інтуїцію, підсвідомість – все, що відноситься до ідеальної сфери особистості.

Ідеями і засобами козацької педагогіки наші співвітчизники послуговувалися не лише в родині і навчально-виховних закладах. Її принципи, заповіді, засоби впливали на формування громадської думки, характеру всього народу. В цьому відношенні можна говорити про соціальність козацької педагогіки.

Висновки. Отже, однією з найважливіших сутнісних ознак способу життя козаків, їх згуртованості були глибокі національні родинні традиції, звичаї, почуття, покладені в основу ставлення їх один до одного, інших людей.

Історичний досвід розвитку козацької педагогіки переконує в тому, що вона має високу ефективність, коли діти з раннього віку виховуються на козацько-лицарських традиціях. Творчо враховуючи історичний досвід козацького виховання, необхідно домагатися, щоб сучасні діти ще в дошкільні ознайомлювалися з історичними оповіданнями, легендами про українських козаків, запорізьких лицарів, легендами про їхнє життя і героїчну боротьбу з чужоземними загарбниками. Діти мають вивчати вірші, пісні про любов козаків до рідної землі.

Список використаних джерел

- Руденко, Ю. (2003). *Основи сучасного українського виховання*. Київ: Вид-во ім. Олени Теліги.
- Руденко, Ю. (2007). *Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність*. Київ: МАУП.
- Стельмахович, М. (1997). *Українська народна педагогіка*. Київ.
- Стефанюк, С. (2000). *Козацька педагогіка*. Харків.
- Федоренко, Д. (1990). *Школа і освіта Запорозької Січі*. Кривий Ріг: ПП Вид. дім.

References

- Rudenko, Yu. (2003). *Osnovy suchasnoho ukrainskoho vykhovannia [Fundamentals of modern Ukrainian education]*. Kyiv: Vyd-vo im. Oleny Telihy [in Ukrainian].
- Rudenko, Yu. (2007). *Ukrainska kozatska pedahohika: vytoky, dukhovni tsinnosti, suchasnist [Ukrainian Cossack Pedagogy: Origins, Spiritual Values, Modernity]*. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
- Stelmakhovych, M. (1997). *Ukrainska narodna pedahohika [Ukrainian folk pedagogy]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Stefaniuk, S. (2000). *Kozatska pedahohika [Cossack pedagogy]*. Kharkiv [in Ukrainian].
- Fedorenko, D. (1990). *Shkola i osvita Zaporozkoi Sichy [School and education of Zaporizhzhya Sich]*. Kryvyi Rih: PP Vyd. Dim [in Ukrainian].

TSYBULKO O.

Mariupol State University, Ukraine

IDEAS OF SPIRITUALITY EDUCATION IN THE COSSACK PEDAGOGY

The Ukrainian system of education, the system of spiritual values, the education system laid the leading ideas of the national-liberation Cossack movement, laid the foundations of social life that required the development of economy, culture of education and upbringing.

During the Cossack era, different types of educational institutions operated in Ukraine under the mighty protection of the Cossack armed forces. Along with the academies, colleges, fraternal, deacon, church, monastery, folk arts and crafts schools (kobzar, pottery, bourgeoisie, etc.) worked hundreds and regimental schools and schools of law. These educational institutions were dominated by the freedom-loving democratic spirit of the Cossacks. Prominent place was given to ideas and means of folk pedagogy, Ukrainian studies. All the pupils, together with their parents and teachers, actively participated in the implementation of folk traditions, customs and ceremonies.

Particular attention should be paid to folk education, which was one of the most important areas of national education. At its core were songs, dooms, ballads, proverbs, tales of the Cossacks, their heroic struggle against alien invaders - Tatars, Turks, Polish gentry and the Russian autocracy. Various kinds of folk art - decorative, applied, musical, dance, embroidery, woodwork, woodcarving, etc., saturated with national motives, had a great educational impact on children.

An important feature of Cossack pedagogy is the ability to develop feeling, perception, imagination, intuition, subconsciousness - everything related to the ideal sphere of personality.

Our compatriots served the ideas and means of Cossack pedagogy not only in their families and educational institutions. Its principles, commandments, means influenced the formation of public opinion, character of the whole people. In this respect it is possible to speak about the sociality of Cossack pedagogy.

Therefore, one of the most important essential features of the Cossacks' way of life, their unity, were the deep national family traditions, customs, feelings that underpin their relationship with each other, other people.

The historical experience of the development of Cossack pedagogy convinces that it is highly effective when children from an early age are brought up on Cossack-knightly traditions. Creatively considering the historical experience of Cossack upbringing, it is necessary to ensure that modern children in preschool are acquainted with historical stories, legends about Ukrainian Cossacks, Zaporizhzhya knights, legends about their lives and heroic struggle against alien invaders. Children should learn poems, songs about the love of the Cossacks to their native land.

Keywords: spirituality; Cossack pedagogy; chivalry; moral values; human essence

Стаття надійшла до редакції 24.08.2019 р.

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194897>

АНАСТАСІЯ ЧЕЧОТКА

ORCID ID 0000-0002-2069-9715

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено технологічний аспект практичної діяльності майбутніх фахівців у процесі проходження навчальних, навчально-виробничих і виробничих практик, які є важливими складниками професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарної галузі, оскільки вони спрямовані на закріплення та реалізацію набутих студентами знань, умінь та навичок необхідних для подальшої професійної діяльності, покликані сформувати відповідні професійні компетентності. Тому доцільним виглядає звернення до парадигми педагогічних технологій. Технологічний підхід у педагогіці характеризує спрямованість на постійну оптимізацію та вдосконалення навчального процесу, підвищення його інтенсивності та ефективності. Серед інших обов'язкових властивостей педагогічної технології науковці називають чітку обґрунтованість, опору на розроблену педагогічну теорію, доцільність, структурний та змістовий зв'язок усіх елементів. Загальна структура педагогічної технології організації практики передбачає наступні компоненти, що реалізуються поетапно: діагностика наявного рівня теоретичної готовності; мотиваційно-організаційна фаза; власне процес проходження практики; контроль та перевірка.

Ключові слова: технологічний підхід; технологізація навчального процесу; майбутні фахівці гуманітарної галузі; навчальна практика; виробнича практика

Актуальність теми. Сучасний стан суспільних вимог до молодих фахівців – випускників ВНЗ – потребує уважної розробки підходу до вдосконалення практичного компоненту на загальному тлі навчального процесу. Навчальна та виробнича практики є важливими складниками професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарної галузі, оскільки вони спрямовані на закріплення та реалізацію набутих студентами знань, умінь та навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності, а також є засобом творчого розвитку та саморозвитку. Водночас, саме організація та проведення практичного етапу навчального процесу в гуманітарній освіті є недостатньо глибоко вивченими та мають в собі велику кількість протиріч. Розгляд реального становища речей демонструє, що навчальна практика студентів, що навчаються за гуманітарними напрямками підготовки часто зводиться до формального звітування; відсутні чіткі універсальні програми, якими можна було б керуватися в процесі організації; недостатньо уваги приділяється ретельному контролю за проходженням практики та її результатами; положення про проведення практики та інші методичні документи, на які мають спиратися керівники, носять узагальнюючий характер. Зважаючи на те, що ринок праці ставить цілком конкретні вимоги до молодого фахівця, навчальні практики покликані сформувати відповідні професійні компетентності, доцільним виглядає звернення до парадигми педагогічних технологій.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Існує багато підходів до інтерпретації поняття «педагогічна технологія», активно розробляються як теоретичні, так і практичні аспекти технологізації навчання. Коли термін «педагогічна технологія» почав активно вживатися в науковому дискурсі, ключовим його складником було застосування технічних засобів навчання та виховання. Наразі поняття застосовується переважно стосовно організації навчального процесу та його змісту. На методологічному і теоретичному рівнях проблема педагогічних технологій, їх розробки та практичного впровадження розглядається в роботах зарубіжних науковців, серед них:

Б. Блум, Д. Брунер, Г. Грейс, Дж. Керол, В. Коскареллі, Д. Хамблін. Вітчизняний доробок в полі проблематики технологізації освіти представлений працями Ю. Бабанського, В. Беспалько, В. Бондар, П. Гальперіна, В. Гузєєва, Л. Зоріної, А. Нісімчук, І. Раченко, О. Рівіна, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Н. Талізної та інших.

Різні аспекти практичної підготовки майбутніх фахівців розглядали С. Батишев, В. Беспалько, Я. Болубаш, О. Бутиліна, В. Горленко, С. Ємеянов, В. Зернов, А. Кудринська, М. Піскунов, А. Сон, Н. Тверезовська, Л. Сатановська, В. Тюріна та ін.

Мета статті – розкрити технологічний аспект навчальних та виробничих практик майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Для характеристики сучасного суспільства, що досягло високого рівня розвитку та постійно прискорює хід прогресу, в дискурсі розвинутих країн світу використовується поняття «технологічне суспільство». Під цією назвою розуміють таке суспільство, що розвивається не випадковим чином, не стихійно, а у відповідності до заздалегідь спланованої стратегії. Вона, в свою чергу, ґрунтується на найбільш вірогідних результатах наукових досліджень та актуальних прогнозах. Тобто, поняття «технологія» втрачає прив'язку до виробничих процесів та починає означати будь-який процес обґрунтованого планування, добору засобів, методів, форм тощо, які використовуються для досягнення свідомо поставленої мети (Карпенко, 2008, с. 123). Повсюдно вживаються терміни «соціальні технології», «культурні технології», «політичні технології» тощо.

У динамічному світі, що орієнтований на задоволення ринкових потреб, педагогіка також підходить до розуміння того, що технологізація є відповіддю на нагальні запити. Йдеться про те, що «педагогічна праця у своєму загальному вигляді тільки специфікою відрізняється від інших видів суспільно корисної праці, має свій продукт, свої технології і їхню ринкову вартість» (Підласий, 2004, с. 64). З такої точки зору, ключовою ознакою актуальних процесів в царині освіти є їхня технологізація – планування засобів досягнення мети та поетапне слідування запланованому.

Наразі не існує однозначного тлумачення терміну «педагогічна технологія», однак більшість науковців у своїх визначеннях так чи інакше наголошують, що ключовими компонентами даного поняття є попередньо визначені мета та способи, якими цю мету планується реалізувати. Серед найбільш репрезентативних визначень, що наводяться в науковій літературі, можна виокремити наступні: за О. Пехотою, педагогічна технологія визначається як система найбільш раціональних способів досягнення поставленої мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей (Пехота, 2000); Г. Селевко інтерпретує педагогічну технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі, запрограмовану в часі та просторі, що призводить до намічених результатів (Селевко, 2005); С. Сисоєва пояснює термін як раціональний спосіб досягнення свідомо визначеної освітньої, навчальної або виховної мети; мистецтво педагога; модель; засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу; процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу; інтегративний підхід в освіті (Сисоєва, 2001); за визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти. Таким чином, виходячи з низки запропонованих визначень, можна говорити, що педагогічна технологія (технологія навчання, освітня технологія, технологія в навчанні, технологія в освіті) є синтетичною категорією, яка охоплює та поєднує аналітичні категорії педагогіки: «цілі», «методи», «зміст», «засоби», «форма», «взаємодія» тощо.

Незважаючи на певні відмінності в інтерпретації поняття педагогічної технології різними авторами, можна говорити про низку специфічних рис, що їй притаманні.

Найявний етап усвідомленої розробки та постановки цілей навчання та виховання.

Педагогічні дії мають бути раціональними, підпорядкованими цільовим установкам, зорієнтовані на обов'язкове досягнення поставленої мети, гарантоване отримання запланованих попередньо результатів.

Педагогічні дії мають бути відтворюваними будь-яким викладачем та гарантувати досягнення результату всіма, хто вчиться, незалежно від властивостей кожної окремо взятої групи.

Ефективність педагогічних дій, зокрема, досягнення розробленої навчально-виховної мети має підлягати діагностиці та верифікації, яка досягається за рахунок оцінювання поточних та підсумкових результатів впровадження в системі певних критеріїв та показників. Лише ретельний контроль дозволяє говорити про валідність кожної окремої педагогічної технології.

Отже, технологічний підхід у педагогіці характеризує спрямованість на постійну оптимізацію та вдосконалення навчального процесу, підвищення його інтенсивності та ефективності. Серед інших обов'язкових властивостей педагогічної технології науковці називають чітку обґрунтованість, опору на розроблену педагогічну теорію, доцільність, структурний та змістовий зв'язок усіх елементів.

Ключовою особливістю педагогічної технології є те, що довольним діям вона протиставляє чіткі та структуровані логічні алгоритми, їх поетапність, спроектованість, запланованість. Саме такий підхід має значний потенціал використання для організації навчальних практик.

Розгляд положень про проведення навчальних практик в низці вітчизняних ВНЗ демонструє, що програма навчальної практики завжди містить чітко сформульовані цілі і завдання. В найбільш загальному вигляді їх можна визначити наступним чином: метою практики (навчальної, навчально-виробничої, виробничої) як особливого формату здійснення навчального процесу є формування та розвиток у студентів низки загальних та професійних компетентностей, оволодіння формами, методами та засобами організації праці в обраній галузі, узагальнення та систематизація теоретичних знань, отриманих в процесі навчання, та вироблення вмінь і навичок, необхідних для самостійного застосування цих знань на практиці. Саме навчальна практика може дозволити студенту ознайомитися зі специфікою обраної галузі, з полем професій, які ця галузь охоплює, видами й напрямками майбутньої роботи.

Аналізуючи наскрізні програми, можна побачити, що значною мірою саме на навчальну практику покладено завдання виховувати ключові загальні та фахові компетентності:

- здатність до критичного мислення;
- здатність до ефективного пошуку та опрацювання, аналізу та синтезу інформації в галузі обраної спеціальності з різних джерел;
- знання та розуміння предметної сфери професії;
- здатність працювати в міждисциплінарній команді, здійснювати ефективну професійну взаємодію;
- здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях;
- здатність приймати самостійні рішення під час роботи в конкретних умовах здійснення професійної діяльності;
- здатність до саморефлексії отриманого досвіду та самовдосконалення тощо.

Реалізація мети та завдань практики здійснюється шляхом знайомства зі змістом та формами роботи, її організацією, особливостями. Відбувається цей процес на базі практики в межах передбаченого програмою обсягу.

Оскільки сутність навчальної, навчально-виробничої та виробничої практики завжди артикулюється через досягнення мети, можна говорити про необхідність створення педагогічної технології організації навчальної практики як особливої форми навчального процесу.

«Після виконання студентом програми виробничої практики різко зростає його зацікавленість у навчанні, усвідомленість вивчення нових дисциплін, підвищується успішність, якість виконання курсових, випускної та дипломної робіт, активізується інтерес до науково-дослідної роботи». (Гресь, 2010, с. 3). Отже, зважаючи на важливість практичної складової в навчальному процесі студента ВНЗ, розробка обґрунтованих програм, вдосконалення методів звітності та контролю, технологічний підхід до організації практики є цілком виправданими.

Загальна структура педагогічної технології організації практики передбачає наступні компоненти, що реалізуються поетапно.

1. Діагностика наявного рівня теоретичної готовності. Ця фаза дозволяє формувати групи, виходячи з однорідності знань, умінь та навичок студентів. Результати наукових досліджень демонструють актуальність попередньої діагностики, необхідність її проведення на початку будь-якого виду практики. Крім того, саме на цьому етапі вдається максимально чітко поставити мету, до реалізації якої прагнутиме обрана технологія.

2. Мотиваційно-організаційна фаза. Формування та підтримка інтересу студента до проходження практики є запорукою ефективності навчального процесу. Без активного включення в практичну діяльність не лише викладача, куратора, методиста, а й тих, хто навчається, засвоєння практичних і теоретичних знань, умінь та навичок, а отже і досягнення запланованого результату, не буде повноцінним.

3. Власне, процес проходження практики, який слугує послідовному втіленню поставлених цілей.

4. Контроль та перевірка. Оскільки технологія організації практики є орієнтованою на досягнення цілком конкретного результату, верифікація якості засвоєння матеріалу та оволодіння певними навичками є дуже важливим складником. Саме методи перевірки та контролю дозволяють визначити, наскільки отриманий результат відповідає цільовим установкам. У технології компоненти організації діяльності і контролю рівнозначні – це два взаємозв'язаних і взаємодоповнюючих один одного блоки (Нісімчук, 2000, с. 44).

Висновок. Отже, відповідно до цієї структури може бути організована навчальна, навчально-виробнича або виробнича практика. Попередня діагностика дозволить виявити професійні нахили та особистісні орієнтації студентів, згрупувати їх для розподілу по базам тощо. На мотиваційному етапі є сенс говорити про перспективи професійної реалізації, адже власне кажучи набуття професії є основною метою навчання у ВНЗ. Саме в рамках проходження практики майбутній фахівець зможе отримати компетенції, що дозволять йому успішно реалізуватися в роботі. Питання мотивації та організації мають бути активно пропрацьовані, оскільки зацікавлення процесом практики та її результатом, щире заглиблення в процес, дозволить студенту більш ефективно засвоїти надважливий досвід реального перебування в професії. По завершенню основного етапу – власне, проходженню практики, – варто приділити увагу контролю отриманих результатів. Тести, письмові та усні звіти, дискусії, оформлення щоденників – низка комплексних засобів дозволить оцінити ефективність і міру засвоєння студентами знань та досвіду. В подальшому на основі результатів контролю та перевірки можна буде коректувати змістову частину педагогічної технології проходження навчальної практики. Таким чином, оскільки саме навчальна та виробнича практика є тим складником, який формує готовий «продукт» освіти – фахівця, що відповідає професійним вимогам, – можна говорити про її технологічність як обов'язковий складник успішного результату.

Список використаних джерел

- Бутиліна, О. В., Кудринська, А. І. (2015). Навчальна практика як чинник професіоналізації студентів. *Вісник ХНУВС*, 1, 182-190.
- Гресь, Н. Л. (2010). *Організаційно-методичні засади виробничої практики майбутніх фахівців обліково-економічного профілю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Карпенко, О. Г. (2008). *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ.
- Наказ Міністерства освіти України “Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” від 30 квітня 1993 р. Взято з [http:// zakon2.rada.gov.ua/lavs/show](http://zakon2.rada.gov.ua/lavs/show).
- Нісімчук, А. С., Падалка, О. С., & Шпак, О. Т. (2000). *Сучасні педагогічні технології: навч. посіб.* Київ: Просвіта.

- Підласий, І (2004). *Практична педагогіка або три технології*: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ.
- Пехота, О. М. (2000). Особистісно орієнтована освіта і технології. В кн. І. А. Зязюн (Ред.), *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, корективи* (С. 274-297). Київ: Віпол.
- Пехота, О. М. (2013). Технології педагогічної освіти: мета, зміст, особливості застосування у сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 1.40, 26-31.
- Селевко, Г. К. (2005). *Энциклопедия образовательных технологий*. Москва: Народное образование.
- Сисоєва, С. О., Алексюк, А. М., & Воловик, П. М. (2001). *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*: монографія. Київ: Віпол.
- Тверезовська, Н. Т., & Сатановська, Л. А. (2013). *Практика студентів у соціальних установах України*. Київ: Центр учбової літератури.

References

- Butylina, O. V., & Kudrynska, A. I. (2015). Navchalna praktyka yak chynnnyk profesionalizatsii studentiv [Educational practice as a factor of professionalization of students]. *Visnyk KhNUVS [Bulletin of KhNUVS]*, 1, 182-190 [in Ukrainian].
- Hres, N. L. (2010). *Orhanizatsiino-metodychni zasady vyrobnychoi praktyky maibutnikh fakhivtsiv oblikovo-ekonomichnoho profiliiu [Organizational and methodological principles of production practice of future specialists of accounting and economic profile]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Karpenko, O. H. (2008). *Profesiina pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh universytetskoï osvity [Professional training of future social workers in the context of university education]*. (D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Nakaz Ministerstva osvity Ukrainy "Pro zatverdzhennia Polozhennia pro provedennia praktyky studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy" [Order of the Ministry of Education of Ukraine "On approval of the Regulations on the practice of students of higher educational institutions of Ukraine"] vid 30 kvitnia 1993 r. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/lavs/show> [in Ukrainian].
- Nisimchuk, A. S., Padalka, O. S., & Shpak, O. T. (2000). *Suchasni pedahohichni tekhnologii [Modern pedagogical technologies]: navch. posib*. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].
- Pidlasyi, I (2004). *Praktychna pedahohika або try tekhnologii [Practical pedagogy or three technologies]: interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedahohiv rynkovoï systemy osvity*. Kyiv [in Ukrainian].
- Piekhota, O. M. (2000). Osobystisno oriientovana osvita i tekhnologii [Personally oriented education and technology]. In I. A. Ziazun (Ed.), *Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, korektyvy [Continuing professional education: problems, searches, corrections]* (pp. 274-297). Kyiv: Vipol [in Ukrainian].
- Piekhota, O. M. (2013). Tekhnologii pedahohichnoi osvity: meta, zmist, osoblyvosti zastosuvannia u suchasnykh umovakh [Teacher education technologies: purpose, content, features of application in modern conditions]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seria: Pedahohichni nauky [Scientific Bulletin of the Mykolayiv National University named after VA Sukhomlinsky. Series: Pedagogical Sciences]*, 1.40, 26-31 [in Ukrainian].
- Selevko, G. K. (2005). *Entsiklopediia obrazovatelnykh tekhnologii [Encyclopedia of Educational Technologies]*. Moskva: Narodnoe obrazovanie [in Russian].
- Sysoieva, S. O., Aleksiuk, A. M., & Volovyk, P. M. (2001). *Pedahohichni tekhnologii u neperervnii profesiinii osviti [Pedagogical technologies in continuing vocational education]*: monohrafiia. Kyiv: Vipol [in Ukrainian].
- Tverezovska, N. T., & Satanovska, L. A. (2013). *Praktyka studentiv u sotsialnykh ustanovakh Ukrainy [Students' practice in social institutions of Ukraine]*. Kyiv: Tsentri uchbovoi literatury [in Ukrainian].

CHECHETKA A.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

TECHNOLOGICAL ASPECT OF PRACTICAL ACTIVITY OF FUTURE PROFESSIONALS IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

The technological aspect of practical activity of future specialists in the process of passing educational, training-production and production practices, which are important components of professional training of future specialists of the humanitarian field, is explained in the article, as they are aimed at consolidating and realization of the acquired knowledge, skills and skills of the necessary for the professions activities designed to create appropriate professional competences, so it

seems appropriate to appeal to the paradigm of pedagogical technologies. The technological approach in pedagogy characterizes the focus on continuous optimization and improvement of the educational process, increasing its intensity and effectiveness. Among other mandatory features of pedagogical technology, scientists call a clear justification, support for the developed pedagogical theory, the appropriateness, structural and meaningful connection of all elements. The general structure of pedagogical technology of practice organization includes the following components, which are implemented in stages: diagnostics of the existing level of theoretical readiness; motivational and organizational phase; the actual process of practice; control and verification.

Keywords: *technological approach; technological process of educational process; future specialists of humanitarian branch; educational practice; industrial practice*

Стаття надійшла до редакції 12.09.2019 р.

УДК 378.016:81'243

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194899>

НАДІЯ ШИЯН

ORCID ID 0000-0002-8139-996X

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ЮЛІЯ ПЕРЕБИЙНІС

ORCID ID 0000-0002-9431-3555

Полтавський юридичний інститут Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У НЕМОВНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У дослідженні комплексно схарактеризовано поняття готовності до професійної діяльності; встановлено особливості тлумачення поняття готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування; порівняно погляди науковців на його структуру та рівні сформованості.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності; професійно орієнтоване спілкування; іншомовна підготовка; іншомовна компетентність; готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, що тривають у світі протягом останніх десятиліть, супроводжуються налагодженням і підтриманням зовнішніх зносин України із зарубіжними країнами, унаслідок чого відбувається інтеграція нашої держави у світове співтовариство, посилення взаємодії із розвинутими демократіями у різних сферах, що не може не пливати і на систему освіти. Остання ж вимагає модернізації як фахової, так і іншомовної підготовки відповідно до вимог сьогодення, викладених у таких документах Ради Європи, як «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» (2001) та «Європейське мовне портфоліо» (2002).

Водночас ринкові перетворення висувають досить високі вимоги до власників дипломів про вищу освіту, адже все частіше роботодавці віддають перевагу фахівцям, здатним вільно спілкуватися із зарубіжними колегами. Однак рівень іншомовної компетентності студентів немовних ЗВО залишається досить низьким, рідко досягаючи рівня В1 за шкалою «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» (Bolitho, & Best, 2017, с. 17).

Суперечність між об'єктивною потребою ринку праці у висококваліфікованих фахівцях, здатних здійснювати професійну діяльність у тісній співпраці із зарубіжними колегами, та недостатнім рівнем сформованості їхньої готовності до професійного іншомовного спілкування вимагає зміни підходів до іншомовної підготовки у ЗВО.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема психологічної готовності до діяльності вивчається науковцями з кінця XIX ст., а з середини XX ст. почалося активне дослідження її психолого-педагогічного аспекту. Питання іншомовної підготовки в професійній освіті розглядали І. Бех, С. Ніколаєва, М. Прадівляний, В. Сімонок, О. Гарнопольський, М. Шмир та ін. Проблема формування іншомовної компетентності досліджували О. Вікуліна, Д. Демченко, В. Карташова, С. Кіржнер, Н. Побережна, Н. Попова та ін. Сучасні вимоги до формування готовності студентів немовних ЗВО до професійно орієнтованого іншомовного спілкування аналізували А. Ібатова, Л. Гапоненко, О. Можаровська, О. Тинкалюк, Ж. Рагіна та ін. Однак точки зору дослідників на зазначену проблему різняться. Саме відсутність загальноприйнятого погляду на неї спонукала нас до аналізу сучасного стану її вивчення.

Метою статті є аналіз підходів до вирішення проблеми формування готовності випускників немовних ЗВО до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, що є однією з найважливіших у загальній системі фахової підготовки.

Сформульована мета передбачає розв'язання низки конкретних **завдань**: проаналізувати підходи до поняття готовності до діяльності у науковій літературі з психологічної та педагогічної точок зору; відстежити особливості

тлумачення поняття «готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування»; порівняти погляди науковців на структуру досліджуваної готовності; розглянути рівні сформованості готовності до іншомовного спілкування, що виділяються вченими.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі навчальна дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням», що входить до освітньо-професійних програм немовних спеціальностей першого (бакалаврського), а зважаючи на автономію ЗВО, у деяких із них є дисципліною за виробом на другому (магістерському) рівні вищої освіти, має яскраво виражене прикладне спрямування. При цьому розвиток іншомовної компетентності фахівця є професійно спрямованим, оскільки володіння іноземною мовою не тільки належить до загальнокультурних компетенцій, а є засобом розвитку його професійної компетентності. Аналізуючи зміну пріоритетів навчання іноземній мові у вищій школі за часів незалежності України, спостерігаємо, що вони рухаються до розвитку іншомовної компетентності завдяки гармонічному поєднанню усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), а не лише зосереджені на читанні і перекладі текстів професійного спрямування, тобто основною метою стає підготовка майбутніх фахівців безперешкодно комунікувати іноземною на міжнародному рівні як усно, так і письмово.

Перш ніж перейти до аналізу готовності до спілкування, важливо детально розглянути поняття готовності до професійної діяльності як особливого стану особистості, який тлумачиться вітчизняними і зарубіжними вченими з психологічної та педагогічної точок зору, що свідчить про міждисциплінарність проблеми.

«Енциклопедія освіти» визначає готовність до діяльності як «стан мобілізації психологічних і психофізичних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності» (Кремень, (Ред.), 2008, с. 136). Детальному вивченню проблеми готовності до професійної діяльності присвячено праці багатьох видатних психологів (Б. Ананьєв, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Моляко Д. Узнадзе, та ін.) та педагогів (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандилович, А. Линенко та ін.).

Необхідно зазначити, що дослідники виділяють низку аспектів готовності особистості до професійної діяльності: а) операційний (наявність сукупності способів дії, комплексу знань, умінь, навичок і можливості набуття нового досвіду під час виконання певної діяльності); б) мотиваційний (система спонукальних властивостей, пов'язаних із виконанням певного виду діяльності); в) соціально-психологічний (комунікативна компетентність, необхідна для безконфліктного співіснування з іншими членами колективу); г) психофізіологічний (стан організму, налаштованого на виконання певних професійно значущих дій) (Кремень, (Ред.), 2008, с. 136-137).

Оскільки вітчизняні психологи підходять до розгляду особистості як до відкритої, цілеспрямованої та динамічної системи, вони виділяють такі її властивості, як багатомірність та ієрархічність. Людській істоті притаманна система психічних явищ, що базується із трьох основних функційних підсистемах: когнітивній (відповідає за процеси пізнання), регулятивній (здійснює контроль за емоційно-вольовими процесами) та комунікативній (формується та реалізується у процесі спілкування) (Ломов, 1984, с. 94). При цьому продуктивність людської діяльності залежить від наявності у фахівця метапрофесійних властивостей, які умовно можна поділити на дві групи. Якості першої групи (пізнавальні, регуляторні і комунікативні) широко задіяні під час виконання соціально-професійної діяльності, а компетенції другої групи є актуальними залежно від типу професії («людина-людина», «людина-техніка», «людина-природа» тощо), тобто мають вужче, спеціалізоване застосування (Зеер, & Сьманюк, 2005, с. 29). Спираючись на принцип неперервності освітньої діяльності, можемо виділити три етапи становлення особистості людини: навчання у загальноосвітній школі, здобуття професійної освіти і самостійна професійна діяльність. Однак критичне значення для трансформації майбутнього фахівця, розвитку його особистісних якостей, що відносяться до першої групи та відповідних властивостей другої групи, має саме процес професійної підготовки, а рівень їх сформованості свідчить про готовність здобувачів вищої освіти до професійної діяльності.

Що ж стосується підходів до аналізу готовності до професійної діяльності з педагогічної точки зору, то вчені розглядають її з різних кутів зору. Суть готовності трактується по-різному: як установка (Д. Узнадзе), особиста властивість (К. Платонов), психічний стан особи (М. Д'яченко, Л. Кандилович), складне особистісне утворення (Л. Гапоненко, О. Можаровська, В. Сластьонін) тощо. Увагу приділено і професійній готовності до педагогічної діяльності (А. Линенко, В. Сластьонін, К. Платонов), вивченню професійно-естетичної готовності (М. Веселовська, Н. Конишева), морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності майбутніх педагогів до різних видів діяльності (В. Борисов, Л. Григоренко, Л. Савченко), підготовці студентів педагогічних ЗВО до профільного спілкування і взаємодії (В. Кан-Калик, О. Леонт'єв, А. Мудрик).

Вітчизняний психолог В. Моляко досліджував формування психологічної готовності до праці, указуючи на необхідність наявності еталону професійної діяльності та важливість наближення умов виконання навчальних завдань до реальних виробничих обставин. Учений також класифікував рівні готовності до професійної діяльності (високий, середній і низький): високий рівень означає, що особа діє самостійно, здатна до адекватної оцінки себе та інших, вміє вирішувати проблеми у складних умовах, а про низький рівень готовності свідчать протилежні вияви. При цьому певний рівень готовності до професійної діяльності не є сталим, а залежить від особистих властивостей, вікових особливостей та професійного досвіду (Моляко, 1985).

Як зазначалося, готовність до професійної діяльності є неоднорідним явищем, тому не можна не згадати і про структуру цього явища, до аналізу якого також існує кілька підходів. Зокрема, поряд із поділом на мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий та мобілізаційний складники (Дурай-Новакова, 1983), виділяють також такі її елементи, як наявність позитивного ставлення до професійної діяльності; відповідних рис характеру, здібностей, мотивації; комплексу необхідних знань, умінь і навичок; ключових для професійної активності перцептивних особливостей, а також відповідних емоційних і вольових процесів (Дьяченко, Кандилович, & Пономаренко, 1985).

Відтак, порівнявши підходи до тлумачення поняття готовності до професійної діяльності, можна стверджувати, що увага учених-педагогів переважно зосереджена на дослідженні педагогічних умов її формування, дидактичних і виховних

чинників, що є визначальними у процесі розвитку досліджуваної готовності особистості, у той час як психологи аналізують взаємозалежність рівня сформованості готовності та її вплив на ефективність професійної діяльності.

Проблема готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування також знайшла висвітлення у працях значної кількості вітчизняних та зарубіжних дослідників, які аналізують як теоретичні основи цього поняття, так і пропонують практичні способи подолання існуючих перешкод на шляху до удосконалення освітньої діяльності у ЗВО, що має спрямовуватися на ефективніше набуття здобувачами вищої освіти іншомовної компетентності та формування їхньої готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

У працях сучасних дослідників знаходимо кілька визначень досліджуваного феномена. Зокрема, Л. Гапоненко визначає його як «складне особистісне утворення, яке поєднує усвідомлене використання іншомовного спілкування як способу професійної взаємодії й засобу обміну інформацією, практичні вміння реалізації спілкування іноземною мовою та спрямоване на підвищення рівня професіоналізму» (Гапоненко, 2003, с. 8-9). О. Можаровська тлумачить це поняття як багатоаспектне інтегроване утворення особистості зі складною, багаторівневою структурою, у якій важливу роль відіграє ступінь сформованості її компонентів (Можаровська, 2016, с. 29). А. Ібатова підходить до аналізу готовності до іншомовного спілкування у професійній діяльності як до інтегративної характеристики особистості, що є результатом взаємовпливу особистісного, когнітивного і праксіологічного компонентів, ступінь сформованості яких і визначає ефективність професійно орієнтованого спілкування (Ібатова, 2008, с. 60-61). Ж. Рагіна також вказує на інтеграційну сутність готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, що за умови поєднання її мотиваційного, діяльнісного, комунікативного та результативного складників здатна забезпечити конкурентоспроможність майбутнього фахівця, тобто дослідниця наголошує на тому, що формування досліджуваної готовності відбувається під впливом прагнення до отримання конкурентних переваг на ринку праці (Рагіна, 2017, с. 9).

Як бачимо, усі дослідники погоджуються з тим, що основною ознакою досліджуваної готовності є її багаторівневність, тобто наявність низки складників, що базується на психічних процесах та властивостях індивіда і можуть розвиватися у процесі іншомовної підготовки, що в кінцевому результаті дозволяє фахівцеві успішно здійснювати професійну діяльність.

Тож проаналізуємо детальніше погляди науковців на елементи готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. О. Можаровська виділяє чотири компоненти: мотиваційний (спонуки, що рухають студентів до розвитку іншомовної комунікативної взаємодії), змістовний (уявлення про суть комунікації іноземною мовою, а також проєктування результатів практичної підготовки на майбутню професійну діяльність), операційний (здатність успішно застосовувати комплекс комунікативних компетенцій у різних обставинах спілкування) та комунікативний (уміння зрозуміло і переконливо висловлюватися в умовах, наближених до реальних) (Можаровська, 2016, с. 32-33).

Дещо інший підхід до структури досліджуваної готовності знаходимо у Л. Гапоненко, яка також виокремлює чотири компоненти (комунікативно-мотиваційний, змістовний, ситуативно-орієнтаційний та оцінний), але якщо у О. Можаровської мотиваційний і комунікаційний складові – окремі елементи, то Л. Гапоненко об'єднує їх в один. При цьому вона вважає, що важливу роль відіграє також оцінка студентами своєї комунікативної компетентності та судження про мовленнєві уміння інших (Гапоненко, 2003, с. 9).

На думку Ж. Рагіної, варто також розрізняти чотири компоненти готовності до професійного спілкування: мотиваційний (активність студентів завдяки їх прагненню до позитивних результатів), діяльнісний (сукупність практичних умінь та навичок, їх застосування для досягнення поставленої мети), комунікативний (вміння спілкуватися, що базується на лінгвістичній та мовленнєвій компетенціях) та результативний (здатність оцінити комунікативну діяльність як інших студентів, так і себе, навички самоконтролю), який Л. Гапоненко називає оцінним (Рагіна, 2017, с. 2-9).

Спираючись на своє визначення, А. Ібатова має дещо інший погляд на структуру готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, виділяючи три основні її складники: особистісний (ступінь морально-психологічної готовності), когнітивний (рівень теоретичної (комунікативної та міжкультурної) готовності до спілкування на професійну тематику рідною та іноземною мовами) та праксіологічний (практичну готовність як комплекс комунікативних, лінгвістичних, інформаційно-аналітичних, креативних та рефлексійних умінь) (Ібатова, 2008, с. 59-60).

Не можна оминати увагою і рівні сформованості готовності до іншомовного спілкування. Л. Гапоненко вважає, що доцільно виділяти чотири рівні, які вона називає інтуїтивним, репродуктивним, реконструктивним та еталонним. Останній є найвищим і свідчить про яскравий вияв усіх її компонентів; реконструктивний є середнім, тобто означає, що основна частина складових готовності до комунікативної діяльності проявляється достатнім чином; при репродуктивному рівні складники готовності не проявлено належно; інтуїтивний рівень демонструє слабкий прояв елементів готовності (Гапоненко, 2003, с. 9).

О. Тинкалюк також поділяє рівні сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування на низький (репродуктивний), середній (репродуктивно-реконструктивний), достатній (реконструктивний) та високий (творчий) (Тинкалюк, 2013, с. 33).

На думку О. Можаровської, варто оцінювати рівень сформованості досліджуваної готовності як низький (емпіричний), середній (репродуктивний, елементарний) та високий (творчий). Про низький рівень свідчить як невисока мотивація до вивчення іноземної мови, так і елементарні компетенції студентів, що демонструються ними у процесі перевірки. Середній рівень характеризується усвідомленням здобувачами вищої освіти важливості іншомовної компетентності у професійній діяльності, наявністю твердих знань навчального матеріалу, вмінням працювати як самостійно, так і з незначною допомогою педагога, а також здатністю спілкуватися з носіями мови. Студенти, що мають високий рівень, є високомотивованими до постійного удосконалення своїх знань, умінь і навичок, вирізняються прагненням їх застосовувати, виявляють здатність вільно висловлювати свої думки тощо (Можаровська, 2016, с. 38-39).

Висновки. Таким чином, результати проведеного нами аналізу наукових джерел дозволяють зробити висновок про те, що готовність до професійної діяльності є комплексним утворенням, що виступає запорукою успішного її виконання. При цьому готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування є також багаторівневою особистісною системою, що базується на психічних процесах та властивостях індивіда, а ступінь сформованості її компонентів є визначальними для результативної комунікації на професійну тематику.

Вивчені нами погляди на структуру досліджуваної готовності дещо різняться, однак не суперечать один одному. Її складниками виступають як спонукальні властивості, наявність у студентів системи відповідних знань, умінь і навичок, так і комунікативна компетентність та здатність дати оцінку процесові іншомовного спілкування.

Завдяки ефективній дії зовнішніх і внутрішніх чинників на формування готовності до міжкультурної взаємодії здобувачі вищої освіти можуть демонструвати високий рівень сформованості готовності до іншомовного спілкування у професійній галузі, що дозволяє їм успішно конкурувати на ринку праці, комунікувати із зарубіжними колегами, а також розвивати професійні компетентності, адже на сучасному етапі фахівець не може стояти осторонь інтеграційних процесів, що зумовлюють розширення взаємодії України з іншими країнами у соціально-економічній, політичній та інших сферах.

Виходячи з позицій інтегративно-діяльнісного і системного підходів до вивчення процесу формування готовності здобувачів вищої освіти до професійно орієнтованого іншомовного спілкування перспективним видається детальніше дослідження критеріїв та показників оцінки рівня сформованості компонентів вказаної готовності, а також розробка ефективної технології її формування.

Список використаних джерел

- Гапоненко, Л. П. (2003). *Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг.
- Дурай-Новакова, К. Д. (1983). *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности* (Дис. д-ра психол. наук). Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Москва.
- Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А., & Пономаренко, В. А. (1985). *Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект*. Минск: Университетское.
- Зеер, Э., & Сыманюк, Э. (2005). Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*, 4, 23-30.
- Ибатова, А. З. (2008). Сущность и структура понятия «готовность студентов университета к профессионально-ориентированному общению» и педагогические условия ее формирования. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 9, 55-63.
- Кремень, В. Г. (Ред.). 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
- Ломов, Б. Ф. (1984). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука.
- Можаровська, О. Е. (2016). *Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю* (Дис. канд. пед. наук). Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця.
- Моляко, В. А. (1985). *Техническое творчество и трудовое воспитание*. Москва: Знание.
- Рагіна, Ж. М. (2017) Аналіз сформованості компонентів готовності до професійного спілкування у майбутніх іноземних спеціалістів-медиків. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*, 53, 230-238.
- Тинкалюк О. (2013). Модель формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 29, 27-39.
- Bolitho, R., & Best, R. (2017). *The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension*. Kyiv: British Council.

References

- Bolitho, R., & Best, R. (2017). The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension. Kyiv: British Council [in English].
- Duray-Novakova, K. D. (1983). *Formirovaniye professionalnoy gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatelnosti [Formation of students' professional readiness for pedagogical activity]*. (D diss.). Lomonosov Moscow State University, Moscow [in Russian].
- Diachenko, M. I., Kandybovich, L. A., & Ponomarenko, V. A. (1985). *Gotovnost k deyatelnosti v napryazhennykh situatsiyah: psichologicheskyy aspekt [Willingness to work in tense situations: psychological aspect]*. Minsk: Universitetskoye [in Russian].

- Haponenko, L. P. (2003). *Formuvannia hotovnosti studentiv vyshchih pedahohichnyh zakladiv do inshomovnoho spilkuvannia [Formation of readiness of students of higher pedagogical institutions for foreign language communication]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kryvyi Rih State Pedagogical University. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
- Ibatova, A. Z. (2008). Sushchnost i struktura ponyatiya "gotovnost studentov universiteta k professionalno-orientirovannomu obshcheniyu" i pedagogicheskiye usloviya yeye formirovaniya [The essence and structure of the concept of "readiness of university students for professionally oriented communication" and the pedagogical conditions for its formation]. *Vestnik Chelyabinskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]*, 9, 55-63 [in Russian].
- Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Lonov, B. F. (1984). *Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Mozhavovska, O. E. (2016). *Formuvannia hotovnosti do profesiino orientovanoho inshomovnoho spilkuvannia maybutnih fahivtsiv u koledzhah tehnicnoho profilu [Formation of readiness for professionally oriented foreign language communication of future specialists in colleges of technical profile]*. (PhD diss.). Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Vinnytsia [in Ukrainian].
- Moliako, V. A. (1985). *Tekhnicheskoye tvorchestvo i trudovoye vospitaniye [Technical creativity and labor education]*. Moskva: Znaniye [in Russian].
- Rahrina, Zh. M. (2017) Analiz sformovanosti komponentiv hotovnosti do profesiinoho spilkuvannia u maibutnih inozemnyh spetsialistiv-medykiv [Analysis of the formation of components of readiness for professional communication in future foreign medical specialists]. *Pedahohika formuvannia tvorchoii osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnih shkolah [Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools]*, 53, 230-238 [in Ukrainian].
- Tynkaliuk, O. (2013). Model formuvannia hotovnosti maibutnih ekonomistiv do profesiinoho inshomovnoho spilkuvannia [Model of formation of future economists' readiness for professional foreign language communication]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna [Bulletin of the University of Lviv. The series is pedagogical]*, 29, 27-39 [in Ukrainian].
- Zeyer, E., & Symanyuk, E. (2005). Kompetentnostnyy podhod k modernizatsii professionalnogo obrazovaniya [Competency-based approach to the modernization of vocational education]. *Vysshye Obrazovaniye v Rossii [Higher education in Russia]*, 4, 23-30 [in Russian].

SHYIAN N.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

PEREBYNNIS Y.

Poltava Law Institute of Yaroslav the Wise National Law University, Ukraine

THEORETICAL BASIS OF FORMING READINESS FOR PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION AT NON-PHILOLOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Attempting to find out about the nature of the concept of readiness for professionally oriented foreign language communication allows us to study the interpretation of the concept of readiness for professional activities by researchers from psychological and pedagogical points of view as well as to compare scientists' views on its structure and levels of development.

Having analyzed the scientific sources, we have concluded that readiness for professional activities is a complex entity. Moreover, it is the key to their successful implementation. At the same time, readiness for professionally oriented foreign language communication is also a multi-level personal system based on a person's mental processes and properties; the degree of formation of its components are crucial for effective communication on professional topics.

The views on the structure of readiness under study are somewhat different, but they do not contradict each other, since its components include students' motivating properties, their expertise, knowledge, skills and communicative competence as well as their ability to evaluate the process of foreign language communication.

Due to the effective influence of appropriate external and internal factors on the formation of readiness for intercultural interaction, higher education students can demonstrate a high level of readiness for foreign language communication in the professional field, which allows them to successfully compete at labour market, communicate with their foreign counterparts, as well as develop professional competence, since in fact, at the present stage, the skilled specialist cannot stand aside the integration processes that cause the expansion of Ukraine's interaction with other countries in socio-economic, political and other spheres.

Key words: *readiness for professional activities; professionally oriented communication; foreign language training; foreign language competence; readiness for professionally oriented foreign language communication*

Стаття надійшла до редакції 22.10.2019 р.

УДК 378.04:615.15

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194901>

НАТАЛІЯ ШОЛОЙКО

ORCID ID 0000-0002-5083-7218

Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

У статті розглянуто особливості організаційно-управлінської діяльності фармацевтів у сучасних умовах; обґрунтовано необхідність модернізації підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 226 Фармація, промислова фармація в освітньому процесі магістратури медичного університету; наведено характеристику понять «управління», «організаційно-управлінська компетентність»; визначено особливості формування організаційно-управлінської компетентності у процесі професійного становлення майбутніх фармацевтів.

Ключові слова: управління; методологія ефективного управління майбутні фармацевти; організаційно-управлінська компетентність; система організаційно-управлінських компетентностей фармацевтів

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Упродовж останніх років стрімко розвивається український фармацевтичний сектор, що зумовлює вимогу постійного підвищення якості фахової підготовки працівників цієї сфери діяльності. Знання і практичне використання сучасних форм управління фармацевтичними кадрами є тим важливим чинником підвищення якості організації фармацевтичної допомоги, який впливає на систему професіоналізації управління аптечних підприємств, робить більш ефективними заходи, спрямовані на дослідження діяльності персоналу, а також на мотивацію і стимулювання кадрів. Тому актуальними є питання, що стосуються стану та перспективних напрямів розвитку фармацевтичної освіти, поліпшення матеріально-технічної бази закладів вищої освіти (ЗВО) та кафедр, які готують фахівців для фармацевтичних підприємств, розширення науково-практичного забезпечення їх діяльності, вдосконалення навчально-методичного процесу профільних університетів і факультетів.

Зміни в структурі й завданнях менеджменту фармацевтичної галузі зумовлюють ускладнення і посилення організаційно-управлінського компонента професійної підготовки майбутніх фармацевтів, відображена в нормативних документах сучасності. Так, у 2017 р. Міжнародна фармацевтична федерація (FIP) підготувала низку вимог стосовно того, якою має бути якісна система фармацевтичної освіти для задоволення потреб фармацевтичного сектору; згрупувала ці вимоги у 8 кластерів: загальне глобальне бачення, професійні навички, набір студентів, фундаментальна підготовка і лідерство, емпірична освіта, ресурси й академічний персонал, забезпечення якості, безперервний професійний розвиток. Нині в у діючому стандарті вищої освіти України для магістерського рівня спеціальності 226 «Фармація, промислова фармація» фахові компетентності згруповані у 5 кластерів: фармацевтичні компетентності у галузі охорони здоров'я, компетентності у сфері надання фармацевтичної допомоги населенню, організаційні та управлінські компетентності, професійні та особистісні компетентності, компетентності у сфері забезпечення та управління якістю.

У руслі зазначеного актуальним стало нове бачення підготовки випускників ЗВО для роботи на підприємствах фармацевтичної галузі, у якому організаційно-управлінський компонент професійної освіти розглядається як такий, що розширює спектр їхньої поліфункціональної придатності для діяльності в фармацевтичній індустрії. Тому одним із основних завдань вищої професійної школи є підготовка майбутніх фармацевтів, які окрім фармако-технологічної освіти, володіють організаційно-управлінським потенціалом: знаннями і вміннями планувати й самостійно виконувати організаційно-управлінські функції, відповідальністю за результати роботи, культурою праці. Майбутні фармацевти повинні мати професійний світогляд, особистий досвід менеджера, щоб бути готовими до розробки й реалізації фахових проєктів, вчасного передбачення можливих ризиків, маркетингових досліджень у галузі тощо.

Ці та інші подібні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців зазначаємо як актуальне наукове і практичне завдання системи професійної підготовки.

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор.

Вимоги до управлінської компетентності фахівців постійно зростають, про що свідчать дослідження вітчизняних науковців В. Андрущенка, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, І. Зязюна, Л. Кравченко, В. Кременя, Ю. Конаржевського, А. Новикова, В. Олійника Є. Павлютенкова, М. Поташника, Т. Сорочан.

Питанням підготовки фармацевтичних кадрів приділено увагу в дослідженнях І. Губського, О. Заліської, А. Немченко, З. Мнушко, Б. Парновського, М. Пономаренко, М. Слабого та багатьох інших учених.

Вирішення досі не вирішених аспектів розглядуваної проблеми, яким присвячено цю статтю.

Сьогодні як ніколи раніше якість людських ресурсів в значній мірі визначається рівнем їх професійної компетентності та організаційно-управлінської зокрема. Саме організаційно-управлінська компетентність, на наш

погляд, забезпечує високий рівень професіоналізму фахівця в кожній сфері діяльності. Звідси особливої гостроти набуває завдання визначення структури і змісту організаційно-управлінської компетентності як необхідного складника професійної компетентності сучасного фармацевта, а також вирішення проблем формування такої компетентності майбутніх фахівців для ефективного й продуктивного здійснення своєї подальшої професійної діяльності впродовж життя.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відповідно зазначених вище аспектів та як свідчить аналіз освітньо-професійної програми «Фармація, промислова фармація в освітньому процесі магістратури медичного університету» підготовка майбутніх фармацевтів передбачає формування здатності застосовувати набуті знання, уміння та навички з дисциплін загальної та професійної підготовки для вирішення типових задач діяльності на відповідних посадах, включаючи виготовлення ліків, їх зберігання, контроль якості, доставку, розподіл, видачу, регулювання забезпечення лікарськими засобами, а також консультування, надання інформації щодо лікарських засобів та моніторингу побічної дії або неефективності лікарської терапії. Діяльність магістра фармації передбачає організаційні, технологічні, контрольно-аналітичні, адміністративно-господарські (управлінські) функції, визначення потреби в лікарських засобах та виробі медичного призначення, організацію їх постачання; забезпечення сучасної технології виготовлення ліків за рецептами й вимогами закладів охорони здоров'я; приймання, зберігання та відпуск лікарських засобів, здійснення контролю за якістю ліків; проведення інформаційної роботи, дотримання принципів фармацевтичної деонтології, постійне підвищення професійного рівня (*Проект стандарту вищої...*, 2018). З наведеного робимо висновок: одним із ключових моментів професійної підготовки майбутніх фармацевтів є формування управлінської компетентності, яка заснована на оволодінні методологією і практикою ефективного управління, на принципах суспільного управління, застосуванні сучасних бізнес-аналітичних технологій, економіко-математичних методів, інтегрованих автоматизованих систем обробки даних тощо. Оволодіння цією компетентністю передбачає усвідомлення сутності основних категорій наукового управління, формування знань про його закони та закономірності; набуття готовності ставити та вирішувати проблеми, застосовуючи відповідні методи; здатність аналізувати, планувати, організовувати, конкурувати, координувати та контролювати, приймати рішення в критичних ситуаціях. Зазначене потребує розгляду відповідних понять.

Дослідники проблематику управління для реалізації компетентного підходу переважно розглядають з точки зору теорії і практика сучасного менеджменту (Грушева, 2012; *Про вищу освіту*, 2014; Кравченко, 2006; Купрієнко), а завдання формування управлінської компетентності особистості у професійному становленні майбутніх фармацевтів вважають пріоритетним (Чередніченко, Шапран, & Куниця, 2011). Термін «управління» переважно тлумачать як діяльність щодо керівництва людьми в різноманітних організаціях (Бусел, (Ред), 2004; Гончаров, & Кушнір, 2009; Купрієнко; Мороз, 2002). У найбільш загальному розумінні «управління» визначають як процес цілеспрямованої дії суб'єкта управління на об'єкт управління для досягнення певних результатів діяльності. Сучасний енциклопедичний словник термін «управління» тлумачить як функцію організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечують збереження їх визначеної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію їх програм та цілей (Кожушко, (Ред.), 2009).

У цьому контексті важливими чинниками управлінської компетентності вважають: уміння формувати та згуртовувати колектив професіоналів, правильно формулювати завдання та визначати шляхи для досягнення поставленої цілі; здійснювати ефективне керування всіма ланками управлінського процесу; можливості керівника забезпечити виконання поставлених стратегічних цілей у відповідності із заданою якістю (Половенко, 2015).

Поняття «система управління» розглядається вченими як організована динамічна сукупність компонентів зі зворотним зв'язком, у якій реалізуються причинно-наслідкові зв'язки за допомогою кількох каналів; наприклад, М. Жук визначає термін «управління» як взаємопов'язану сукупність отримання та обробки інформації, прийняття рішень та здійснення дій суб'єктом управління, спрямованих на досягнення об'єктом управління заданих цілей в умовах протікання в них процесів внутрішніх змін та впливу зовнішнього середовища, включно із дією ієрархічно більш високого, а також конкуруючого управління (Жук, Н., & Жук, Л., 2011, с. 26). Це зумовлює наявність у майбутнього фармацевта здатності не лише керувати персоналом й управляти підприємством, що передбачає готовність проводити безперервну знання принципів антикризового управління, оцінку ситуації, оцінку інформаційних потреб, розуміння впливів на систему, володіння практичними методами ефективної діяльності в умовах ризику та невизначеності (Кравченко, 2006).

Професійну управлінську компетентність фармацевтів на підставі зазначеного будемо тлумачити як сукупність особистісних можливостей, кваліфікаційних знань та досвіду діяльності на посаді, що дають змогу брати участь у виробленні відповідних рішень або самостійно вирішувати фахові питання завдяки наявності необхідних знань, навичок, якостей, цінностей.

Визначення результатів підприємницької діяльності, забезпечення збору даних та моніторинг ефективності діяльності підрядних організацій, планування та управління діючим підприємством, прийняття відповідальних рішень про майбутню господарську діяльність на основі оцінки системи збалансованих показників кількісної інформації, аналіз зв'язку реальних кількісних показників із планованими – такі особистісні технології фармацевтів входять до названих вище переліку якостей (Грушева, 2012; Ягоднікова). Отже, формування управлінської компетентності фармацевта передбачає оволодіння системним мисленням на основі вибору спеціальних знань, з готовності до здійснення оцінки впливу комплексу чинників на кінцеві результати діяльності підприємства та оброблення спеціальними методами сукупності показників діяльності та інших джерел інформації, своєчасного виявлення можливих резервів для підвищення ефективності підпорядкованого підприємства.

Зазначене зумовлює на основі системного наукового підходу долучення до змісту і технологій професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі знань законів, теорії, принципів освітнього менеджменту, методології системного управління, низки економіко-математичних методів та сучасних комп'ютерних технологій,

що збільшує гнучкість теоретичної і практичної інформації, сприяє деталізації траєкторій вибору студентів та дозволяє готувати фахівців, спроможних конкурувати на сучасному ринку послуг.

До таких методів належать: методи моделювання задач управління, планування, прогнозування; методи, які використовують оптимізаційний підхід та забезпечують вищий рівень наукової обґрунтованості вироблених управлінських рішень завдяки оперативності та точності планування, обліку, контролю; методи узгодження екологічних (орієнтованих на збереження стійкості природних систем) та економічних критеріїв розвитку систем «природа-виробництво» (Половенко, 2015). Отже, організаційно-управлінську компетентність майбутніх фармацевтів тлумачимо як інтегративну характеристику, яка системно й компетентнісно представляє професійні та особистісні якості фахівців, включає оволодіння методологією ефективного управління в галузі; здатність до цілеспрямованого регулювання соціальних та виробничих процесів з урахуванням їх специфіки та характеру розвитку; знання принципів системності, готовність до застосування інноваційних методів та новітніх технологій; спроможність до вибору та використання таких впливів на об'єкт управління, які зможуть оптимально забезпечити досягнення поставленої мети в обставинах протікання процесів внутрішніх змін підпорядкованої структури та впливу ієрархічних рівнів індустрії фармацевції й конкуруючого управління. У фахівця зі сформованою організаційно-управлінською компетентністю існує можливість бути керівником команд підлеглих і залучених спеціалістів, він стає менеджером завдяки своїм умінням, знанням, навичкам, здатності та готовності виконувати місію соціально відповідальної професійної сфери, планувати, аналізувати, прогнозувати подальший її розвиток з метою підвищення ефективності діяльності на ринку послуг і засобів забезпечення здоров'я людей.

Обґрунтовані попередньо положення вимагають свого узгодження з освітніми програмами підготовки фахівців фармацевтів, зокрема, наприклад із розробленою у Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця згідно з вимогами Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII та стандарту вищої освіти України зі спеціальності 226 «Фармація» на другому (магістерському) рівні вищої освіти.

У сучасному освітньому стандарті з підготовки магістрів зі спеціальності 226 «Фармація» в числі видів професійної діяльності, до яких готується випускник, вказано й організаційно-управлінську. Саме тому майбутній фармацевт має бути здатний:

- організувати виробничу діяльність аптек щодо виготовлення лікарських препаратів у різних лікарських формах за рецептами лікарів і замовленнями лікувальних закладів, включаючи обґрунтування технології та вибір допоміжних матеріалів відповідно до правил належної аптечної практики (GPP);
- організувати та брати участь у виробництві лікарських засобів в умовах фармацевтичних підприємств, включаючи вибір технологічного процесу із обґрунтуванням технологічного процесу та вибором відповідного обладнання згідно з вимогами Належної виробничої практики (GMP) (*Порядок проведення підтвердження...*, 2018);
- організувати та проводити заготівлю лікарської рослинної сировини з урахуванням раціонального використання ресурсів лікарських рослин, прогнозувати та обґрунтовувати шляхи вирішення проблеми збереження та охорони дикорослих лікарських рослин відповідно до правил Належної практики культивування та збирання вихідної сировини рослинного походження (GACP);
- організувати діяльність аптеки із забезпечення населення та закладів охорони здоров'я лікарськими засобами, парафармацевтичними товарами, засобами медичного призначення та лікувальною парфумерно-косметичною продукцією відповідно до вимог Національної лікарської політики, Належної аптечної практики та інших організаційно-правових норм фармацевтичного законодавства;
- організувати дію системи звітності та обліку (управлінського, статистичного, бухгалтерського та фінансового) в аптечних закладах, здійснювати товарознавчий аналіз, адміністративне діловодство, документування та управління якістю згідно нормативно-правових актів України;
- організувати і здійснювати загальне та маркетингове управління асортиментною, товарно-інноваційною, ціновою, збутовою та комунікативною політиками суб'єктів фармацевтичного ринку на основі результатів маркетингових досліджень та з урахуванням ринкових процесів на національному і міжнародному ринках;
- організувати, забезпечувати і проводити аналіз лікарських засобів та лікарської рослинної сировини в аптечних закладах і контрольно-аналітичних лабораторіях фармацевтичних підприємств відповідно до вимог Державної фармакопеї та інших нормативно-правових актів;
- організувати та здійснювати контроль якості лікарських засобів у відповідності з вимогами Державної фармакопеї України та належних практик, визначати способи відбору проб для контролю лікарських засобів відповідно до діючих вимог та проводити їх сертифікацію, запобігати розповсюдженню фальсифікованих лікарських засобів;
- здійснювати діяльність з розробки і оформлення документації щодо чіткої визначеності технологічних процесів виготовлення та виробництва лікарських засобів відповідно до правил належних практик;
- здійснювати розробку методик контролю якості лікарських засобів, фармацевтичних субстанцій, лікарської рослинної сировини і допоміжних речовин з використанням фізичних, фізико-хімічних та хімічних методів контролю;
- здійснювати моніторинг ефективності та безпеки застосування населенням лікарських засобів згідно даних щодо їх клініко-фармацевтичних характеристики, а також суб'єктивні ознаки та об'єктивні клінічні, лабораторні та інструментальні критерії обстеження хворого;
- здійснювати консультування та фармацевтичну опіку під час вибору та відпуску безрецептурного лікарського засобу шляхом оцінки співвідношення «ризик-користь», сумісності, показань та протипоказань керуючись даними про стан здоров'я конкретного хворого із урахуванням біофармацевтичних, фармакокінетичних, фармакодинамічних та фізико-хімічних особливостей лікарського;

- аналізувати соціально-економічних процесів у фармації, форм, методів і функцій системи фармацевтичного забезпечення населення та її складових у світовій практиці, показників потреби, ефективності та доступності фармацевтичної допомоги в умовах медичного страхування та реімбурсації вартості лікарських засобів;
- аналізувати та прогнозувати основні економічні показники діяльності аптечних закладів, здійснювати розрахунки основних податків та зборів, формувати ціни на лікарські засоби та вироби медичного призначення відповідно до чинного законодавства України;
- розробляти, впроваджувати та застосовувати підходи менеджменту у професійній діяльності аптечних, оптово-посередницьких, виробничих підприємств та інших фармацевтичних організацій відповідно до принципів Належної практики фармацевтичної освіти та Глобальної рамки FIP;
- проводити санітарно-просвітницьку роботу серед населення з метою профілактики поширених захворювань внутрішніх органів, попередження небезпечних інфекційних та паразитарних захворювань, а також з метою сприяння своєчасному виявленню та підтриманню прихильності до лікування цих захворювань згідно з їхніми медико-біологічними характеристиками та мікробіологічними особливостями;
- планувати та управляти технологічним процесом виробництва АФІ (активний фармацевтичний інгредієнт) та ЛЗ (лікарські засоби) в умовах фармацевтичних підприємств, включаючи вибір технологічного процесу та обладнання відповідно до вимог Належної виробничої практики (GMP) та безпеки життєдіяльності (Порядок проведення підтвердження ..., 2018).

Вважаємо, що включення такого деталізованого переліку ознак організаційно-управлінської компетентності до базових компетенцій ставить завдання визначення їх змісту, основоположним моментом такому визначенні є та обставина, що об'єктами організаційно-управлінської діяльності є функціональні підсистеми організації, всередині якої протікають господарські процеси планування і прогнозування, створення і реалізації товарного продукту, взаємодії з клієнтами і партнерами, управління персоналом тощо. Підготовка майбутніх фармацевтів до використання в роботі стратегічних, проектних і методичних аспектів професійної діяльності, застосування інструментарію менеджменту і маркетингу, участь в розробці і реалізації інноваційних соціально відповідальних рішень вимагає додаткових теоретичних знань, практичної роботи, опанування індивідуальними технологіями креативної самореалізації у професії.

У підсумку розвиток організаційно-управлінської компетентності випускника медичного вузу спеціальності 226 Фармація, промислова фармація має сприяти формуванню власного стилю професійної діяльності з урахуванням особливостей внутрішнього і зовнішнього середовища реалізації її завдань та взаємодії з колегами, клієнтами і партнерами.

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Таким чином, у результаті проведеного аналізу організаційно-управлінська компетентність постає надзвичайно затребуваним складником якості професійної підготовки, яка необхідна для ефективного вирішення кваліфікаційних фахових завдань галузі. Оскільки успіх будь-якої справи забезпечують високо компетентні професіонали, у тому числі успішний розвиток фармацевтичної індустрії, то якісна професійна підготовка майбутніх фармацевтів до управлінської діяльності є пріоритетним завданням ЗВО медичного профілю. Напрями подальшого дослідження окресленої проблеми полягають в адаптуванні ідей, положень, і технологічних механізмів підходів наукового менеджменту до процесу формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх фармацевтів.

Список використаних джерел

- Бусел, В. Т. (Ред.). (2004). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ.
- Гончаров, С. М., & Кушнір, Н. Б. (2009). *Тлумачний словник економіста*. Київ: Центр учбової літератури.
- Грушева, А. А. (2012). *Формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
- Жук, Н. А., & Жук, Л. В. (2011). *Общая методология эффективного управления и самоуправления*. Харьков: Инфобанк.
- Кожушко, О. М. (Ред.). (2009). *Сучасний енциклопедичний словник. Україна від А до Я*. Харків: Ранок.
- Кравченко, Л. М. (2006). *Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія*. Полтава: Техсервіс.
- Купрієнко, С. А. *Словник соціології*. Взято з <http://kuprienko.info/kuprienko-s-a-slovník-sotsiologiyi-literi-a-ya/13/>.
- Мороз, О. (2002). Управління. В кн. [В. І. Шинкарук](#) (Ред.), *Філософський енциклопедичний словник* (С. 657). Київ: [Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України](#): Абрис.
- Половенко, Л. (2015). Управлінська компетентність – ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. [Гірська школа Українських Карпат](#), 12-13, 220-223. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/g suk_2015_12-13_73.
- Порядок проведення підтвердження відповідності умов виробництва лікарських засобів вимогам належної виробничої практики* (затверджено наказом МОЗ України 27.12.2012 № 1130 (у редакції наказу МОЗ від 22.07.2015 № 452)). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0133-13>.
- Про вищу освіту*: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Взято з http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/.

Проект стандарту вищої освіти України зі спеціальності 226 «Фармація» на другому (магістерському) рівні вищої освіти. (2018). Київ: МОНУ. Взято з https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovometodychna_rada/proekty_standartiv_VO/226-magistr-farmatsii-promslova-farmatsiya-mon-ukraini.doc.

Чердніченко, Г. А., Шапран, Л. Ю., & Куниця, Л. І. (2011). Формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки у ВНЗ III-IV рівнів акредитації. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія*, 159, 1, 329-337.

Ягоднікова, В. В. *Формування управлінської компетентності в умовах професійно-креативного середовища ВНЗ.* Взято з http://www.rusnauka.com/28_OINXXI_2010/Pedagogica/72526.doc.htm.

References

- Busel, V. T. (Ed). (2004). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Cherednichenko, H. A., Shapran, L. Yu., & Kuniytsia, L. I. (2011). Formuvannia upravlinskoï kompetentnosti maibutnih menezheriv u protsesi fakhovoi pidhotovky u VNZ III-IV rivniv akredytatsii [Formation of managerial competence of future managers in the process of professional training at universities of III-IV levels of accreditation.]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Serii: Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia [Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy]*, 159, 1, 329-337 [in Ukrainian].
- Honcharov, S. M., & Kushnir, N. B. (2009). *Tlumachnyi slovnyk ekonomista [The economist's explanatory dictionary]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Hrusheva, A. A. (2012). *Formuvannia upravlinskoï kompetentnosti bakalavriv ekonomichnykh spetsialnostei u protsesi profesiinoï pidhotovky [Formation of managerial competence of bachelors of economic specialties in the process of vocational training]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Kozhushko, O. M. (Ed.). (2009). *Suchasnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Modern Encyclopedic Dictionary]*. Ukraina vid A do Ya. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
- Kravchenko, L. M. (2006). *Neperervna pedahohichna pidhotovka menezhera osvity [Continuous pedagogical training of the education manager]: monohrafiia.* Poltava: Tekhservis [in Ukrainian].
- Kupriienko, S. A. *Slovnyk sotsiologii [Dictionary of Sociology]*. Retrieved from <http://kupriienko.info/kupriienko-s-a-slovnik-sotsiologiyi-literi-a-ya/13/> [in Ukrainian].
- Moroz, O. (2002). Upravlinnia [Management]. In V. I. Shynkaruk (Eds.), *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Encyclopedic Dictionary of Philosophy]* (p. 657). Kyiv: Instytut filosofii imeni Hryhoriia Skovorody NAN Ukrainy: Abrys [in Ukrainian].
- Polovenko, L. (2015). Upravlinska kompetentnist – kluchovyi skladnyk profesiinoï kompetentnosti maibutnih fakhivtsiv ekonomichnoho profiliiu [Managerial competence is a key component of the professional competence of future economic professionals]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat [Mountain School of the Ukrainian Carpathians]*, 12-13, 220-223. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc_2015_12-13_73 [in Ukrainian].
- Poriadok provedennia pidtverdzhennia vidpovidnosti umov vyrobnytstva likarskykh zasobiv vymoham nalezhnoi vyrobnychoï praktyky [The procedure for confirming compliance of the conditions of manufacture of medicinal products with the requirements of good manufacturing practice]* (zatverdzheno nakazom MOZ Ukrainy 27.12.2012 № 1130 (u redaktsii nakazu MOZ vid 22.07.2015 № 452)). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0133-13> [in Ukrainian].
- Pro vyshchu osvitu [About higher education]: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII.* Retrieved from http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/ [in Ukrainian].
- Proekt standartu vyshchoï osvity Ukrainy zi spetsialnosti 226 «Farmatsiia» na druhomu (mahisterskomu) rivni vyshchoï osvity [Draft Higher Education Standard of Ukraine in specialty 226 "Pharmacy" at the second (master's) level of higher education]*. (2018). Kyiv: МОНУ. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovometodychna_rada/proekty_standartiv_VO/226-magistr-farmatsii-promslova-farmatsiya-mon-ukraini.doc [in Ukrainian].
- Yahodnikova, V. V. *Formuvannia upravlinskoï kompetentnosti v umovakh profesiino-kreatyvnoho seredovyshcha VNZ [Formation of managerial competence in the conditions of the professional and creative environment of the university]*. Retrieved from http://www.rusnauka.com/28_OINXXI_2010/Pedagogica/72526.doc.htm [in Ukrainian].
- Zhuk, N. A., & Zhuk, L. V. (2011). *Obshhaja metodologija jeffektivnogo upravlenija i samoupravlenija [General methodology of effective management and self-government]*. Har'kov: Infobank [in Russian].

SHOLOIKO N.

O. O. Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine

ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHARMACISTS

The features of organizational and managerial activity of pharmacists in modern conditions are considered in the article; necessity of modernization of approaches to professional training of future specialists of specialty is substantiated 226 Pharmacy, industrial pharmacy in educational process of magistracy of medical university; a description of the concepts of "management", "organizational and managerial competence"; features of organizational and managerial competence formation in the process of professional formation of future pharmacists are defined.

The analysis of organizational and managerial competence as an extremely required component of the quality of vocational training, which is necessary for the effective solution of qualifying professional tasks of the field of pharmacy, is conducted. The organizational and managerial competence of future pharmacists is interpreted as an integrative characteristic that systematically and competently represents the professional and personal qualities of specialists, including mastering the methodology of effective management in the field; the ability to purposefully regulate social and industrial processes, taking into account their specificity and nature of development; knowledge of systematic principles, readiness for application of innovative methods and new technologies; the ability to select and utilize such impacts on the management entity that will optimally ensure that the goal is met in the context of the internal change processes of the subordinate structure and the influence of the hierarchical levels of the pharmaceutical and competitive industries.

The list of features of organizational and managerial competence, related to the basic competencies, is detailed. The tasks of defining their content and the objects of organizational and managerial activity - functional subsystems of the organization, within which the economic processes of planning and forecasting, creation and realization of the product, interaction with clients and partners, personnel management are substantiated.

***Keywords:** management; methodology of effective management of future pharmacists; organizational and managerial competence; system of organizational and managerial competence of pharmacists*

Стаття надійшла до редакції 30.09.2019 р.

УДК 378.011.3-051:793.3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194902>

ЮЛІЯ ЯКУБА

ORCID ID 0000-0002-3393-0939

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського,
м. Одеса

ПРИНЦИПИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Стаття присвячена актуальній проблемі мистецької освіти – підготовці майбутніх вчителів у галузі хореографічного мистецтва. У статті аналізується сутність процесу підготовки вчителів на сучасному етапі, обґрунтовується думка щодо вдосконалення фахової підготовки хореографів у вищих педагогічних закладах та визначаються дидактичні принципи з урахуванням специфіки хореографічного мистецтва, що мають спрямовувати майбутніх фахівців на творчу самореалізацію в професійній діяльності.

Ключові слова: майбутній вчитель; хореографія; фахова підготовка; принцип; модернізація професійної підготовки

Постановка проблеми. В умовах реформування та вдосконалення системи вищої педагогічної освіти в Україні виникає необхідність активного пошуку нових резервів якісної підготовки фахівців, здатних до розвинутого професійного вдосконалення відповідно до вимог конкретної фахової спрямованості. Мистецька освіта при цьому не стає виключенням. Вона внаслідок реформування визначається як спеціалізований вид освіти, який відповідає запитам особистості, суспільним потребам та світовим стандартам, має особливі умови реалізації, встановлює пов'язаність між собою її ланок, взаємозалежність рівнів і наступність її здобуття в процесі підготовки митців. У даному аспекті особливого значення набуває проблема фахової підготовки майбутніх вчителів хореографії, актуальність якої посилюється станом хореографічного мистецтва в сучасній Україні. Сьогодні мистецтво танцю набуває дедалі більшої популярності та розвитку, забезпечуючи одночасно і змістовне дозвілля всіх вікових категорій населення, і сферу професійної діяльності. Саме популярність танцювального мистецтва в суспільстві зумовила потребу у професійній підготовці фахівців культурно-мистецької сфери, зокрема вчителів хореографії.

Аналіз наукових досліджень. Вивченням особливостей професійної педагогічної освіти займалися вітчизняні вчені В. Бех, І. Зязюн, Н. Ничкало та інші. У наукових дослідженнях Г. Васяновича, Н. Кузьміної, В. Лозової, В. Сластьоніна, Л. Хомич, О. Щербакова, М. Ярмаченка визначені теоретико-методологічні аспекти професійно-

педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Питанням модернізації фахової підготовки у галузі мистецької освіти присвячені наукові труди Л. Масол, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та О. Щолокової. Об'єктом спеціальних досліджень Л. Андрощук, Т. Благової, О. Бурлі, С. Забрєдовського, О. Мартиненко, М. Рожко, І. Радченко, Т. Сердюк, О. Таранцевої, О. Філімонової, О. Фокіної виступає проблема професійної підготовки майбутніх вчителів хореографії. Науковці наголошують на важливості професійно-педагогічної спрямованості хореографічної освіти, удосконаленні теоретико-методичної, фізичної (виконавської) та психолого-педагогічної основ хореографічного навчання, розвитку професійних якостей, взаємодії різних видів хореографічної діяльності за умов глибокого й ефективного поєднання інформаційної та творчої функцій навчання. Вчені притримуються думки, що будувати процес підготовки майбутніх вчителів хореографії ефективно – це значить цілісно й у взаємозв'язку застосовувати принципи, інноваційні технології, форми і методи навчання відповідні сучасній педагогіці з урахуванням специфіки хореографічного мистецтва. Саме тому, метою статті є визначення провідних принципів фахової підготовки майбутніх вчителів хореографії.

Виклад основного матеріалу. Сутність поняття «підготовка» в педагогічній енциклопедії розглядається як сукупність спеціальних знань, умінь й навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з визначеної професії; як процес повідомлення відповідних знань й умінь (Прохоров (Ред.), 1999). За педагогічним словником «підготовка» – це формування та збагачення настанов, знань та умінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань (Ярмаченко (Ред.), 2001). В енциклопедії професійної освіти сенс поняття «підготовка» розкривається у двох його значеннях: як навчання, тобто, як деякий спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань, та як готовність, під чим розуміють наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань (Батьшева (Ред.), 1999). Крім зазначеного «підготовка» розглядається як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності (Прохоров (Ред.), 1975). Науковець М. Васильєва трактує «підготовку» як процес формування, удосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання діяльності, яка здійснюється під час навчання, самоосвіти або професійної освіти (Васильєва, 2003). Дослідник Б. Бім-Бад розглядає це поняття як систему професійного навчання, яка має за мету прискорене оволодіння тими, хто навчається, навичками, які необхідні для виконання певної роботи, групи робіт (Бім-Бад (Ред.), 2008). З точки зору вченого С. Головіна «підготовка» - це підготовка людини до оволодіння певною професією та виконання відповідної професійної діяльності на достатньо високому рівні (Кудрицкий (Ред.), 1989).

Досліджуючи специфіку фахової підготовки, слід зазначити, що внаслідок внутрішнього розділення праці в рамках професії виникло поняття «фах», яке тлумачиться як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування». В Енциклопедії професійної освіти під фахом (спеціальністю) розуміється «сукупність знань, навичок та умінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та рішення певного роду професійних завдань» (Батьшева (Ред.), 1999, с. 146), а також «основним елементом структури змісту професійного навчання» (там само, с. 148). Слід зазначити, що в системі вищої освіти спеціальністю прийнято називати напрямки та організаційні форми підготовки фахівців (там само, с. 147).

Відтак, якщо поняття «професія» тлумачиться як вид трудової діяльності, що потребує набуття відповідних знань та практичних навичок, то терміном «фах» можна визначати як необхідну для суспільства обмежену галузь прикладання фізичних та духовних сил людини. Якщо професійна підготовка включає те загальне, що характерно для діяльності всіх вчителів, то фахова відображає особливості профілю, спеціалізації, предмету. Тому цілком логічним є розрізнення випускників вищих навчальних закладів на фахівців, які володіють методами, засобами своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім того, цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою. Сучасне ж розуміння професіонала найчастіше пов'язує з ідеалом фахівця, який досягає найвищого рівня фахово-професійного розвитку (Васильєва, 2003; Мойсеюк, 2007).

Наведені вище наукові напрацювання з приводу сучасної фахової підготовки стосуються як майбутнього вчителя взагалі, так і вчителя хореографії зокрема. Підготовка хореографа у вищому педагогічному навчальному закладі спрямована на формування фахівця, який повинен високо оцінювати роль хореографічної освіти, визначати вплив танцювального мистецтва на свідомість особистості, на формування її духовного світу, естетичної культури, художнього мислення, оволодівати системою психолого-педагогічних знань, професійних умінь, відрізнитися своєю індивідуальністю і творчою активністю. Опанування усім арсеналом фахової підготовки допомагають майбутньому фахівцю у подальшому професійно організувати навчальний процес з учнями різних освітніх установ, прищеплювати юним вихованцям інтерес і любов до хореографічного мистецтва та особистої виконавської діяльності (Благова, 2010; Бурля, 2004; Таранцева, 2002; Фокина, 2002).

У вітчизняній та зарубіжній психології і педагогіці вже існує ряд вихідних концептуальних положень, принципів, які можна покласти в основу модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців. Загальні дидактичні принципи висвітлюються у теоретичних здобутках таких відомих вчених, як М. Боришевський, Л. Виготський, І. Зязюн, А. Маслов, В. Радкевич, В. Рибалка, К. Роджерс, С. Сисоєва, Н. Чепелева та ін. Окремі аспекти, які так чи інакше стосуються принципів вищої освіти в Україні, були предметом дослідження таких учених, як М. Горбатова, М. Грищенко, Н. Кириченко, В. Кремень, М. Курко, Н. Лазарева, В. Ортинський, Р. Шаповал, С. Шевченко та ін. Проте вони розкрили лише окремі аспекти в зазначеній сфері, досліджуючи більш загальні чи спеціальні проблеми. На сьогодні багато наукових досліджень присвячено висвітленню загальних принципів підготовки майбутнього вчителя і не завжди враховуються функції та особливості його педагогічної діяльності в контексті специфіки змісту навчального предмета. Зокрема лише незначна кількість досліджень присвячена обґрунтуванню методологічних та теоретичних основ професійної підготовки безпосередньо вчителя хореографії. Виходячи з цього метою нашого дослідження стало визначення принципів фахової підготовки майбутніх вчителів хореографії, яке здійснювалося на підґрунті провідних принципів сучасної педагогічної науки і на основі узагальнення науково-педагогічного досвіду хореографів.

У результаті здійсненого аналітичного аналізу була створена струнка система хореографічних принципів, а саме: принцип єдності культури і освіти; принцип гуманізації; принцип природовідповідності; принцип багатоукладності та варіативності; принцип використання педагогічного потенціалу мистецтва; принцип міждисциплінарності й інтеграції; принцип систематичності і послідовності; принцип практичної спрямованості; принцип доступності; принцип наочності; принцип багаторазового повторення; принцип регіональності; принцип колективної праці.

Принцип – від лат. початок, основа – першооснова, те, що лежить в основі певної теорії, вчення, науки, світогляду тощо.

Розглянемо сутність кожного принципу окремо і більш детально:

– принцип єдності культури і освіти передбачає орієнтування на вітчизняні та світові мистецькі, зокрема хореографічні, цінності як духовні надбання людства; орієнтування на національні пріоритети освіти в Україні;

– принцип гуманізації визначає пріоритет формування гуманної, людяної, доброзичливої особистості майбутнього вчителя хореографії, здатного до творчої самореалізації;

– принцип природовідповідності, особистісно-орієнтованого, індивідуально-диференційного підходу у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії передбачає врахування індивідуальних особливостей, розвиток природних здібностей, формування професійних знань, умінь і навичок та отримання особистісного хореографічного досвіду;

– принцип багатоукладності та варіативності передбачає можливість широкого вибору змісту, форм і засобів навчання та виховання особистості майбутнього вчителя хореографії, запровадження поліваріативності навчальних програм, поглиблення і розширення їх практичної спрямованості;

– принцип використання педагогічного потенціалу мистецтва (виховний, пізнавальний, мотиваційний, комунікативний, творчий, гедоністичний, естетико-культурологічний);

– принцип міждисциплінарності й інтеграції передбачає взаємовплив різних видів хореографії та видів мистецтва. Так, взаємозв'язок між хореографією і музичним мистецтвом впливає на поглиблене емоційне сприйняття хореографічної драматургії, оживлює танцювальні і пантомімічні дії в передачі художніх образів;

– принцип систематичності і послідовності передбачає плановість організації процесу фахової підготовки майбутніх вчителів хореографії, сприяє послідовному отриманню танцювальних вмінь і навичок у відповідному логічному порядку на основі теоретичної бази знань;

– принцип практичної спрямованості передбачає набуття майбутніми вчителями хореографії певних професійних умінь та навичок, що мають сприяти самостійній творчій діяльності, організації і керівництву ХК;

– принцип доступності передбачає добір змісту хореографічної підготовки, який відповідає індивідуальним здібностям і рівню хореографічних умінь майбутніх фахівців;

– принцип наочності у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів хореографії здійснює первинне сприйняття естетичної форми руху з подальшим його образним осмисленням, забезпечує повноцінне засвоєння танцювальної лексики, рухів, відповідних положень рук, корпусу, голови за допомогою демонстрації, художньої ілюстрації, моделювання на основі естетичних і стильових вимог хореографічної школи з використанням комп'ютерних та мультимедійних засобів;

– принцип багаторазового повторення вправ, рухових дій, творчих завдань, етюдів сприяє засвоєнню, закріпленню та вдосконаленню технічної сторони того або іншого хореографічного руху. Таким чином досягається закріплення набутого і створюються передумови для подальшого процесу підготовки майбутніх вчителів хореографії;

– принцип регіональності передбачає ознайомлення з культурними надбаннями свого регіону, особливостями культурних традицій відповідного краю для включення в зміст фахової підготовки майбутніх вчителів хореографії;

– принцип колективної праці передбачає формування особистісних якостей майбутніх фахівців у процесі хореографічної діяльності, виховання почуття колективізму, свідомої дисципліни, розвиток причетності до суспільного життя та громадської активності.

Отже, визначені нами принципи фахової підготовки майбутніх вчителів хореографії утворюють цілісну систему, яка функціонує за умов їх єдності, взаємозв'язку та взаємозалежності. Зауважимо, що невміле, непрофесійне використання окремих принципів призводить до руйнування не тільки стійкої системи принципів, а й процесу фахової підготовки в цілому. Саме творче використання запропонованої системи принципів забезпечує оптимізацію процесуального і змістового перебігу навчальної діяльності та ефективність усього процесу фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії.

Список використаних джерел

- Батышева, Я. С. (Ред.). (1999). *Энциклопедия профессионального образования* (Т. 2). Москва: АПО.
- Бим-Бад, Б. М. (Ред.). (2008). *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская Энциклопедия.
- Благова, Т. О. (2010). Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки*, 50, 72-76.
- Бурля, О. А. (2004). *Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ: нац. ун-т культури і мистецтв. Київ.
- Васильева, М. П. (2003). *Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога*. (Дис. д-ра пед. наук). Харків, ХДПУ імені Г. С. Сковороди.

- Кудрицкий, А. В. (Ред.). (1989). *Украинский Советский энциклопедический словарь* (Т. 3). Киев: Глав. ред. УСЭ.
- Мойсеюк, Н. Є. (2007). Педагогіка: навч. посіб. Взято з http://pidruchniki.Ws/12570107/pedagogika/pedagogika_-_moiseyuk_nye.
- Прохоров, М. А. (Ред.). (1975). *Большая советская энциклопедия* (Т. 21). Москва: Советская энциклопедия.
- Прохоров, М. А. (Ред.). (1999). *Российская педагогическая энциклопедия* (Т. 2). Москва: Большая Российская энциклопедия.
- Таранцева, О. О. (2002). *Формування фахових умінь майбутніх вчителів хореографії засобами українського народного танцю*. (Дис. канд. пед. наук). Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ.
- Фокина, Е. Н. (2002). *Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности*. (Дис. канд. пед. наук). Тюмень.
- Ярмаченко, М. Д. (Ред.). (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.

References

- Batysheva, Ia. S. (Ed.). (1999). *Entsiklopediia professionalnogo obrazovaniia [Encyclopedia of Professional Education]* (Vol. 2). Moskva: APO [in Russian].
- Bim-Bad, B. M. (Ed.). (2008). *Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]*. Moskva: Bolshaia Rossiiskaia Entsiklopediia [in Russian].
- Blahova, T. O. (2010). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv-khoreohrafov u systemi pedahohichnoi osvity [Features of professional training of future teachers-choreographers in the system of pedagogical education.]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky [Bulletin of Zhytomyr State University. Series: Pedagogical Sciences]*, 50, 72-76 [in Ukrainian].
- Burlia, O. A. (2004). *Formuvannia pedahohichnoi maisternosti kerivnyka dytiachoho khoreorafichnogo ob`iednannia [Formation of pedagogical skills of the head of children's choreographic association]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv. nats. un-t kultury i mystetstv. Kyiv [in Ukrainian].
- Fokina, E. N. (2002). *Khoreografiia v obshcheobrazovatelnoi shkole kak sredstvo garmonizatsii razvitiia lichnosti [Choreography in a comprehensive school as a means of harmonizing personality development]*. (PhD diss.). Tiumen [in Russian].
- Kudritskii, A. V. (Ed.). (1989). *Ukrainskii Sovetskii entsiklopedicheskii slovar [Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary]* (Vol. 3). Kiev: Glav. red. USE [in Russian].
- Moiseiuk, N. Ye. (2007). *Pedahohika [Pedagogy]: navch. posib*. Retrieved from http://pidruchniki.Ws/12570107/pedagogika/pedagogika_-_moiseyuk_nye [in Ukrainian].
- Prokhorov, M. A. (Ed.). (1975). *Bolshaia sovetskaia entsiklopediia [Great Soviet Encyclopedia]* (Vol. 21). Moskva: Sovetskaia entsiklopediia [in Russian].
- Prokhorov, M. A. (Ed.). (1999). *Rossiiskaia pedagogicheskaiia entsiklopediia [Russian pedagogical encyclopedia]* (Vol. 2). Moskva: Bolshaia Rossiiskaia entsiklopediia [in Russian].
- Tarantseva, O. O. (2002). *Formuvannia fakhovykh umin maibutnikh vchyteliv khoreorafii zasobamy ukrainskoho narodnoho tantsiu [Formation of professional skills of future teachers of choreography by means of Ukrainian folk dance]*. (PhD diss.). In-t pedahohiky i psykhologii profesiinoi osvity APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
- Vasylieva, M. P. (2003). *Teoretychni osnovy deontologichnoi pidhotovky pedahoha [Theoretical Foundations of Deontological Teacher Training]*. (D diss.). Kharkiv, KhDPU imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].
- Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). *Pedahohichniy slovnyk [Pedagogical dictionary]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

YAKUBA Y.

Odessa K.D.Ushinsky SouthUkrainian National Pedagogical University, Ukraine

PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHERS

The concept of development of teacher education in Ukraine and its integration into the European educational space necessitates the training of a new generation of teachers. Accordingly, today there is a growing need to educate the future teacher as an innovative person, able to perceive and manage new information, make decisions quickly and independently, actively and confidently, instilling the skills of designing the future, learning with advancement, and improving self-

improvement. The above points to the need to transform the content of education into a mechanism of systematic development of the personality of the modern teacher, which is aimed at the organic combination of theoretical training with practical experience, the formation of personal and professional qualities, creative self-realization in pedagogical activity, which in general affects the professionalism of the professional competence. In this regard, there is an awareness of the urgent need to reform and update the system of training future teachers of artistic direction, including teachers of choreography. The training of specialists in the field of choreographic art is a long and complex process, in which both the education of the teacher as an individual and the professional formation of a choreographer are carried out. Taking into account the specifics of choreographic training, higher educational institutions determine the prospects of creating the necessary prerequisites for the use of innovative teaching technologies, which should focus on the formation of students' professionally significant qualities, expanding their artistic outlook, improving the level of general choreographic culture. The skilful combination of general pedagogical abilities with the art of reproducing dance skills in artistic and creative activity indicates the achievement of professional choreography by the teacher.

The effectiveness of the process of professional training of future choreography teachers, in our opinion, depends on the principles, innovative technologies, forms and methods of teaching. In this regard, we were offered a system of didactic principles, taking into account the choreographic specificity, the functioning of which is possible under the conditions of unity, interconnection and interdependence of the following principles: the principle of unity of culture and education; the principle of humanization; the principle of nature compliance; the principle of multi-complexity and variability; the principle of using the pedagogical potential of art; the principle of interdisciplinary and integration; the principle of systematic and consistency; the principle of practical orientation; the principle of accessibility; the principle of clarity; the principle of repeated repetition; the principle of rationality; principle of collective labour.

***Keywords:** future teacher; choreography; professional training; principles; modernization of vocational training*

Стаття надійшла до редакції 14.09.2019 р.

НАШІ АВТОРИ

Большая Оксана Вікторівна, кандидат економічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Борисова Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Булава Леонід Миколайович, кандидат історичних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Бурчак Станіслав Олександрович, кандидат педагогічних наук, доцент Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Васищев Володимир Сергійович, здобувач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Вербовський Ігор Андрійович, начальник навчального відділу Житомирського державного університету імені Івана Франка, здобувач, старший викладач

Винничук Рената Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Волоський Вячеслав Валерійович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гавриловський Сергій Олексійович, аспірант Житомирського державного університету імені Івана Франка

Гафіяк Алла Мирославівна, кандидат економічних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Гнатенко Яна Василівна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гриньов Станіслав Якович, кандидат педагогічних наук, ст. науковий співробітник

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

Гринюк Оксана Сергіївна, науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Гриценко Лариса Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гуз Костянтин Жоржович, доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

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

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

Льченко Віра Романівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, Завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Льченко Олексій Георгійович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Ищенко Аліна Вікторівна, аспірант кафедри теорії і методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Калагурка Христина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент Львівського національного університету імені Івана Франка

Кириленко Ганна Вікторівна, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Клочко Оксана Віталіївна, доктор педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Кметь Аліна Григорівна, викладач Полтавського коледжу харчових технологій Національного університету харчових технологій

Козлов Дмитро Олександрович, кандидат педагогічних наук, доцент Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

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

Кравченко Любов Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кривонос Олена Валеріївна, магістрантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Лисецька Олена Яківна, асистент Маріупольського державного університету

Литвинова Оксана Василівна, спеціаліст вищої категорії, голова циклової комісії суспільно-гуманітарних дисциплін Коледжу управління, економіки і права Полтавської державної аграрної академії

Ляшенко Андрій Хомич, науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Люлька Ганна Андріївна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Максименко Наталія Тарасівна, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Марталішвілі Леся Анатоліївна, експерт RST з питань імплементації реформ Нової української школи в регіонах України, Міністерство освіти та науки України

Марюхніч Тетяна Вікторівна, спеціаліст вищої категорії, викладач циклової комісії суспільно-гуманітарних дисциплін Коледжу управління, економіки і права Полтавської державної аграрної академії

Мащенко Ольга Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Мицишин Ірина Ярославівна, кандидат педагогічних наук, доцент Львівського національного університету імені Івана Франка

Момот Олена Олегівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Мужикова Ірина Мирославівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Нагорна Наталія Олександрівна, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Олійник Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Онїко Валентина Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Орлова Наталія Станіславівна, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Охріменко Лідія Сергіївна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Перебийніс Юлія Василівна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Пивовар Ніна Михайлівна, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Полонський Олександр Віталійович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Поляков Сергій Володимирович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Прилуцький Максим Дмитрович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Резнікова Софія Миколаївна, студентка Маріупольського державного університету

Рибалко Ліна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Сас Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Страшко Людмила Михайлівна, кандидат архітектури, доцент Полтавського університету економіки і торгівлі

Стрижак Юлія Олегівна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Ступак Оксана Юрійівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Титаренко Валентина Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

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

Тодорова Ірина Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Федорець Василь Миколайович, кандидат медичних наук, докторант Інституту вищої освіти НАПН України

Фролова Ольга Олександрівна, старший викладач Маріупольського державного університету

Ханнанова Олеся Равілівна, кандидат біологічних наук, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Хижняк Олександр Олександрович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Хлібкевич Сергій Борисович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Цибулько Ольга Сергіївна, кандидат історичних наук, доцент Маріупольського державного університету

Чернявська Ольга Володимирівна, здобувачка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Чечотка Анастасія Олегівна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Шиян Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Шолойко Наталія Василівна, кандидат фармацевтичних наук, доцент Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

Якуба Юлія Володимирівна, аспірантка Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

Ярхо Ілля Серійович, студент Маріупольського державного університету

ЗМІСТ

Большая О.	Функціонування ринку освітніх послуг та ринку праці України	5
Борисова Т.	Інноваційні підходи до реалізації технологій ергодизайну в закладах освіти	9
Бурчак С.	Генеza проблеми креативності в психолого-педагогічній науці	14
Васищев В.	Нормативні основи готовності до виховної роботи з особовим складом як компонента загальнопедагогічної культури майбутніх офіцерів	20
Вербовський І.	Технологія впровадження моделі інформатизації управління плануванням освітнього процесу у закладі вищої освіти	26
Винничук Р.	Педагогічна аксіологія у контекстах гуманітарної професійної освіти	33
Волоський В.	Вітчизняний досвід вивчення технологічного практикуму	39
Гавриловський С.	Проблема проведення науково-дослідницької діяльності студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вітчизняному і зарубіжному науковому дискурсі	43
Гафіяк А.	Формування компетентності фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій в процесі розробки сайту проведення дистанційної інтернет-конференції	50
Гнатенко Я.	Міжкультурна компетентність майбутніх економістів: науково-педагогічний аспект	53
Гриньова М. Булава Л. Мащенко О.	Історія підготовки вчителів природознавства в Полтаві (1919-1933 роки)	58
Гриньова М. Гриньов С. Сас Н.	Загальнотеоретичні підходи до побудови моделі підготовки майбутніх вчителів – студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в умовах нової української школи (НУШ)	63
Гриценко Л. Страшко Л.	Взаємозв'язок художньо-графічної та професійно-педагогічної компетентностей у підготовці фахівців технологій і дизайну	67
Дяченко- Богун М. Рибалко Л. Жамардій В.	Історико-педагогічні аспекти реалізації здоров'язбережувальних технологій у суспільстві	71
Жданова- Неділько О.	Обґрунтування та структурування змістово-організаційного блоку методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів	76
Жданова- Неділько О.	Формування «Я-концепції» майбутнього фахівця як одне із завдань вищої освіти	81
Ільченко В. Гуз К. Олійник І.	Інтеграція змісту освіти як виклик часу	85
Ільченко О. Гринюк О. Ляшенко А.	Матеріальна база навчального середовища – умова економічного зростання країни	89

Іщенко А.	Зарубіжний і вітчизняний досвід використання хмарних технологій в освітньому процесі	94
Калагурка Х. Мишишин І.	Макаренкознавча спадщина Ф. Науменка в рецепції досліджень українських та зарубіжних вчених	98
Кметь А.	Організаційно-методичні аспекти формування здоров'язберігаючої компетентності здобувачів освіти засобами фізичного виховання у ЗВО	101
Козлов Д.	Розвиток інноваційної культури особистості: сучасний філософсько-педагогічний дискурс	105
Кононець Н. Литвинова О. Марюхнич Т.	Реалізація ресурсно-орієнтованого навчання при вивченні української мови та літератури	109
Кравченко Л. Чернявська О.	Особливості підготовки менеджерів для галузі культури в середніх спеціальних навчальних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)	114
Лисецька О. Резнікова С.	Дуалізм поглядів на безпеку кросфіту як системи фізичної підготовки в контексті фізичного розвитку студента	118
Лютька Г.	Критерії толерантності сучасного вчителя початкових класів	122
Максименко Н.	Зміст та особливості формування програмних результатів навчання майбутніх фахівців спеціальності 014.15 середня освіта (природничі науки)	126
Марталішвілі Л.	Теоретичні засади державного управління освітою України та тенденції його сучасного розвитку	133
Момот О. Кириленко Г.	Формування культури здоров'я особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі закладу вищої освіти	141
Мужикова І.	Формування фахових компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі методичної підготовки	146
Нагорна Н.	Місце діяльності з проектування і моделювання у процесі формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій	151
Оніпко В. Ханнанова О.	Особливості освітньої програми «Середня освіта. Природничі науки» на засадах міждисциплінарності	155
Орлова Н.	Реалізація перспективних методів макетування та формоутворення одягу на заняттях із технологій у старшій школі	160
Пивовар Н. Кривонос О. Полонський О.	Михайло Гордієнко – заново відкрита постать у вітчизняній педагогіці	164
	Структура організації науково-дослідної роботи Національної академії Національної гвардії України	168
Поляков С.	Поняття графічної компетентності учня основної школи на уроках трудового навчання	172
Прилуцький М.	Педагогічна технологія управління спортивно-оздоровчими та рекреаційними проектами для студентської молоді	177
Стрижак Ю.	Саморегуляційна компетентність як невід'ємна складова педагогічної діяльності	181

Ступак О.	Технології формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства	185
Титаренко В. Охріменко Л.	Формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців засобами українського костюма	190
Ткаченко А.	«Професійне обличчя» А. Макаренка: декілька аспектів емпіричного аналізу	193
Тодорова І.	Компоненти академічної доброчесності студентів та умови її формування	199
Федорець В. Клочко О.	Розкриття ціннісно-смилової феноменології здоров'я як людиномірний шлях удосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури	205
Фролова О. Ярхо І.	Мотивація дітей молодшого шкільного віку до занять спортом у позаурочний час	214
Хижняк О.	Системний підхід у професійно-практичній підготовці майбутнього тренера з боксу у закладах вищої освіти	218
Хлібкевич С.	Методична система формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури	222
Цибулько О.	Ідеї виховання духовності у козацькій педагогіці	226
Чечотка А.	Технологічний аспект практичної діяльності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки	230
Шиян Н. Перебийніс Ю.	Теоретичні основи формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у немовному закладі вищої освіти	234
Шолойко Н.	Організаційно-управлінська компетентність у структурі професійної компетентності майбутніх фармацевтів	239
Якуба Ю.	Принципи фахової підготовки майбутніх вчителів хореографії	244

CONTENTS

Bolshaya O.	The peculiarities of education market and the labor market of Ukraine	5
Borisova T.	Innovative approaches to the implementation of ergodesign technologies in educational institutions	9
Burchak S.	Genesis of the problem of creativity in psychological-pedagogical science	14
Vasishchev V.	Regulatory basis of preparedness to educational work with personal composition as a component of general-pedagogical culture of future officers	20
Verbovskiy I.	The implementation technique of the informatization model of the educational process planning management in the higher education institution	26
Vinnichuk R.	Pedagogical axiology in the contexts of humanitarian professional education	33
Voloskiy V.	Domestic practical course of technology education experience	39
Gavrylovskiy S.	The problem of conducting students' scientific research activity by means of information and communications technologies in Ukrainian and foreign scientific discourse	43
Hafiiak A.	Formation of competence of information and communication technology professionals in the process of website development for conducting a remote internet conference	50
Gnatenko Y.	Intercultural competence of future economists: a scientific and pedagogical aspect	53
Grynyova M. Bulava I. Mashchenko O.	History of training of natural sciences teachers (1919-1933)	58
Grynyova M. Grynyov S. Sas N.	General-theoretical approaches to building a model for preparation of future teachers - students of pedagogical specialties for professional activities	63
Hrytsenko L. Strashko I.	The relationship of art and graphic and professional-pedagogical competences in the process of training the technologies and design professionals	67
Dyachenko-Bogun M. Rybalko L.	Historical retrospective of the development of scientific approaches to health-activities in the community	71
Zhamardiy V.	Rationale and structuring of the content unit of the methodological system of application of fitness technologies in education processes of physical education of students	76
Zhdanova-Nedilko O.	Formation of the self-concept of a future assistant as one of the objectives of higher education	81
Ilchenko V. Guz K. Oliylyk I.	Integrating educational content is a challenge of the times	85
Ilchenko O. Grinyuk O. Lyashenko A. Ishchenko A.	Material base of the educational environment - conditions of economic growth of the country	89
	Foreign and domestic experience of using cloud technologies in the education process	94

Kalahurka K. Myshchysyn I.	Makarenko scientific heritage of F. Naumenko in reception of Ukrainian and foreign scientists' research	98
Kmet' A.	Organizational and methodical aspects of formation of students' health-preserving competence through physical education in institutions of higher education	101
Kozlov D.	Development of personality innovative culture: modern philosophical and pedagogical discourse	105
Kononets N. Litvinova O. Mariukhych T. Kravchenko L. Chernyavskaya O.	Implementation of resource-based learning in ukrainian language and literature Features of training managers for the culture industry in secondary special education places of Ukraine (e. XX - early XXI centuries)	109 114
Lisetskaya H. Reznikova S.	The dualism of views on the safety of crossfit as a fitness system in the context of a student's physical development	118
Lulka A.	Contemporary primary teacher tolerance criteria	122
Maximenko N.	Contents and features of formation of programming results of education of future specialists 014.15 «Secondary education (natural sciences)»	126
Martalishvili L.	The theoretical fundamentals of Ukraine education public administration and trends of its modern development	133
Momot O. Kirilenko A.	The formation of the culture of health of the personality of the future teacher in healthy environment of high school	141
Muzhykova I.	Formation of professional competencies in future teachers of fine arts in process of methodical education	146
Nahorna N.	The place of activity for design and modeling in the process of formation the project-technological competence of the future teachers of technologies	151
Onipko V., Khannanova O..	Features of the education program «secondary education of natural sciences» on the basis of interdisciplinarity	155
Orlova N.	Implementation of perspective methods of mock-up making and shaping of clothing on the classes of technology in high school	160
Pyvovar N. Kryvonos Y.	Mykhailo Gordienko – a re-opened figure in national pedagogy	164
Polonskyi O.	The organizational chart of scientific and research work of the national academy of the national guard of Ukraine	168
Poliakov S.	The concept of graphic competence of secondary school student in labor training lessons	172
Prylutskyi M.	Pedagogical management technology of sports and recreation projects for students	177
Stryzhak Y.	Self-regulatory competence as an innovative component of pedagogical activity	181
Stupak O.	Technologies of formation of youth social activity in civil society institutions	185
Titarenko V., Okhrimenko L.	Formation of a general cultural competence of the future professionals by ukrainian costume	190
Tkachenko A.	“Professional person” of A. Makarenko: several aspects of empirical analysis	193
Todorova I.	The components of an academic integrity of the students and conditions of its forming	199
Fedorets V.	Unveiling the value-sensible phenomenology of health as an anthropo-dimensional way of perfecting the health preserving competence of a physical	205

Klochko O.	education teacher	
Frolova O., Yarkho I.	Motivation to exercise for children of primary school out-of-class	214
Khyzhniak O.	System approach in professional and practical training of the future boxing coach in higher education institutions	218
Khlibkevych S.	Methodological system of research competence formation of future pe teachers	222
Tsybulko O.	Ideas of spirituality education in the cossack pedagogy	226
Chechetka A.	Technological aspect of practical activity of future professionals in the professional training process	230
Shyian N. Perebyynis Y.	Theoretical basis of forming readiness for professionally oriented foreign language communication at non-philological higher education institution	234
Sholoiko N.	Organizational and management competence in the structure of professional competence of future pharmacists	239
Yakuba Y.	Principles of professional training of future choreography teachers	244

Наукове видання

ВИТОКИ
педагогічної майстерності

Науковий журнал

Випуск 24

Редактор *О. Г. Жданова-Неділько*
Художньо-технічний редактор *А. І. Тимощук*
Комп'ютерна верстка *А. І. Тимощук*

Підписано до друку 27.12.2019 р. Формат 60x84/8.
Гарнітура Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум-друк. арк. 29,99. Обл.-вид. арк. 33,13.
Наклад 100 прим. Зам. № 2007.

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.